

Globales Lernen im Dritten Lebensalter: ein Werkbuch

Bergold, Ralph (Ed.); Asbrand, Barbara (Ed.); Lang-Wojtasik, Gregor (Ed.); Dierkes, Petra (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bergold, R., Asbrand, B., Lang-Wojtasik, G., & Dierkes, P. (Hrsg.). (2006). *Globales Lernen im Dritten Lebensalter: ein Werkbuch* (EB spezial). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001761w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Barbara Asbrand, Ralph Bergold, Petra Dierkes,
Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.)



Erwachsenenbildung
spezial

EB 9

Globales Lernen im Dritten Lebensalter

Ein Werkbuch

EB spezial

KBE

Katholische
Bundesarbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Barbara Asbrand, Ralph Bergold, Petra Dierkes,
Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.)

Erwachsenenbildung
spezial

EB

9

Globales Lernen im Dritten Lebensalter

Ein Werkbuch

EB spezial

KBE

Katholische
Bundesarbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die Reihe *EB-spezial* wird von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Bonn, herausgegeben. In dieser Reihe finden sich Arbeitsmaterialien, Praxishilfen und methodisch-didaktische Handreichungen zur Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Sie sind praxisorientiert und stellen eine Hilfe für die Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen dar. Es handelt sich dabei um neue und innovative Konzepte und Impulse.

Diese Veröffentlichung und das zugrunde liegende Vorhaben wurden im Rahmen des KBE-Projekts „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ unter dem Förderkennzeichen W126900 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt bei den Autorinnen und Autoren.

**© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2006**

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Redaktion:
Barbara Asbrand, Petra Dierkes, Gregor Lang-Wojtasik

Gestaltung:
Thomas Jakobi, www.partout.info, Münster

Bestell-Nr. 6001761
ISBN 3-7639-3476-6

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Vorwort

<i>Ralph Bergold</i>	7
----------------------------	---

Grußwort

<i>Angela Rückert-Dahm</i>	8
----------------------------------	---

Einleitung in das Werkbuch

<i>Barbara Asbrand/Ralph Bergold/Petra Dierkes/Gregor Lang-Wojtasik</i>	9
---	---

1 Grundlagen 15

1.1 Engagement braucht Perspektiven – Das Projekt im Kontext einer Kultur der Nachhaltigkeit <i>Hermann Garritzmann</i>	15
1.2 Die Zielgruppe: Lebenswelten und Lernen im Dritten Lebensalter <i>Gerlinde Wouters</i>	20
1.2.1 Hinführung	20
1.2.2 Lebenswelten im Dritten Lebensalter	20
1.2.3 Engagement durch Lernen und Lernen durch Engagement	25
1.3 Politische Sozialisation und Globales Lernen im Dritten Alter <i>Hartmut Heidenreich</i>	29
1.3.1 Ausgangspunkt: Eine austarierte Erwachsenenbildung	29
1.3.2 Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter	30
1.3.3 Politische Sozialisation: Die 68er im Dritten Lebensalter	31
1.3.4 Erwachsenenbildung, Globales Lernen, intergenerationelle Bildung: neue pädagogische Verhältnisse	33
1.3.5 Zukunftsorientierung in der politischen Bildung, Globales Lernen, universale Solidarität, advokatorische Ethik	34
1.4 Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens <i>Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik/Annette Scheunpflug</i>	35
1.4.1 Historische Wurzeln des Konzepts Globalen Lernens	35
1.4.2 Die Beschreibung der Welt: Globalisierung und Weltgesellschaft	36
1.4.3 Die Leitbilder: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit	37
1.4.4 Globales Lernen und Eine-Welt- Arbeit	38
1.4.5 Globales Lernen als Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft	40
1.5 Zusammenfassung: Globales Lernen im Dritten Lebensalter – Schnittfelder zweier Bildungsbereiche <i>Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik/Annette Scheunpflug</i>	43
1.5.1 Globales Lernen und Altersbildung: Herausforderungen in unterschiedlichen Bildungsbereichen	43
1.5.2 Globales Lernen als Bildungsangebot für Menschen im Dritten Lebensalter	46

2 Kompetenzen erwerben – Multiplikatorenqualifizierung zum Globalen Lernen im Dritten Lebensalter	49
2.1 Die Konzeption der Fortbildung <i>Petra Dierkes</i>	49
2.1.1 Großes Interesse – Die Teilnehmenden und ihre vielfältigen Potenziale	49
2.1.2 Es gab viel zu lernen – Ziele und zu vermittelnde Fähigkeiten	50
2.1.3 Ein intensives Fortbildungsjahr – Struktur und Themen	51
2.1.4 Fortbildungskultur – lebensnah und kollegial	53
2.1.5 Ergebnisoffene Bildungsarbeit – Globales Lernen und Engagement	54
2.2 Ins Licht gerückt: Module des Fortbildungskonzepts <i>Barbara Asbrand/Eva-Maria Antz/Petra Dierkes/Dirk Grossmann/Jörg Siebert</i>	54
2.2.1 Modul 2: Wer oder was bewegt mich in meinem Engagement für nachhaltige Entwicklung?	55
2.2.2 Modul 4: „Drittes Lebensalter“ – Grundlagen der Altenbildung	56
2.2.3 Modul 9: Lernen im Dritten Lebensalter	58
2.2.4 Modul 10 und 11: Who is who – Die Arbeit von NRO im Bereich Umwelt und Entwicklung	60
2.2.5 Modul 14: Entwicklung einer Projektidee	65
2.2.6 Modul 15: Planung der Praxisbegleitung und Lernpartnerschaften	66
2.3 Ins Licht gerückt: Methodische Ideen aus der Fortbildung <i>Eva-Maria Antz/Simone Holderried/Brigitte Krecan-Kirchbichler/Bernd Möllers/Birgit Schösswender/Gerlinde Wouters</i>	67
2.3.1 Erprobte kleine Bausteine: Methoden, die wenig Zeit brauchen	67
2.3.2 Erprobte große Bausteine: Methoden, die viel Zeit brauchen	71
2.3.3 Methoden rund um das Thema „Alter(n)“	75
2.3.4 Methoden der Praxisreflexion	79
2.3.5 Ein beispielhafter Prozess: Planung, Umwege und Zieleinlauf <i>Birgit Schösswender</i>	84
2.4 Ins Licht gerückt: Inhaltliche Inputs aus der Fortbildung	90
2.4.1 Im Wortlaut: Solidarität und Spiritualität. Lebenskunst und Lebensstil – Eine Einführung <i>Jörg Siebert</i>	90
2.4.2 Im Wortlaut: Nachhaltige Entwicklung braucht Engagement – Ein Impulsvortrag <i>Angelika Zahrnt</i>	94
3 Praxisanregungen zu den Handlungs- und Themenfeldern	99
3.1 Themenfeld Soziale Gerechtigkeit <i>Annette Scheunpflug</i>	100
3.1.1 Man muss drüber reden – Arbeitskreis zum Thema soziale Gerechtigkeit	100
3.1.2 Tageswerkstatt Globales Lernen im Dritten Lebensalter	103
3.1.3 Praxistipps für Veranstaltungen zum Thema „soziale Gerechtigkeit“	106

3.2	Themenfeld Lokal – Global	
	<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	109
3.2.1	Nachhaltige Kurzreisen	109
3.2.2	Alternativer Stadtpaziergang	113
3.2.3	Praxistipps zum Thema „Lokal – Global“	117
3.3	Themenfeld Ökonomie und Fairer Handel	
	<i>Barbara Asbrand und Birgit Schösswender</i>	121
3.3.1	Blumenwelten – der dornige Weg vom Feld zur Vase	121
3.3.2	Politik mit dem Einkaufskorb	124
3.3.3	Der Weg eines Weltladens in die Innenstadt	127
3.3.4	Praxistipps für Veranstaltungen und Projekte zum Thema „Fairer Handel“	132
3.4	Themenfeld Spiritualität	
	<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	138
3.4.1	Anders leben – ein Theorie-Praxis-Seminar	138
3.4.2	Gut leben in Zeiten der Globalisierung – Bibel-Gesprächskreis	142
3.4.3	Praxistipps zum Thema „Spiritualität“	146
4	Was lässt sich aus dem Modellversuch lernen? – Anregungen der wissenschaftlichen Evaluation	
	<i>Gregor Lang-Wojtasik/Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller</i>	151
5	Ausblick: Grenzen, Chancen und Perspektiven des Vorhabens	
	<i>Barbara Asbrand/Ralph Bergold/Petra Dierkes/Gregor Lang-Wojtasik</i>	157
6	Literatur	163
7	Über die Autorinnen und Autoren	171

Vorwort

RALPH BERGOLD

BUNDESGESCHÄFTSFÜHRER DER KATHOLISCHEN

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (BIS SEPTEMBER 2005)

Wer einen Blick auf die neuen demographischen Zahlen in unserem Land wirft, erhält den Eindruck, dass die Jüngeren immer älter und die Älteren immer jünger werden.

Dieses Phänomen hat Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Wenn die Jüngeren immer älter werden, dann haben diese Menschen im Alter oftmals das Bedürfnis, beispielsweise ihr ehrenamtliches oder gesellschaftspolitisches Engagement, sei es im Bereich der Umwelt, der Dritte-Welt-Arbeit oder im sozialen Dialog, auch in der nachberuflichen oder nachfamiliären Phase fortzuführen. Dabei halten sie nach entsprechenden Möglichkeiten Ausschau, die Bildungsträger dafür anbieten können.

Wenn die Älteren immer jünger werden, dann besteht ebenfalls bei vielen älteren Menschen eine Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement und zur Bildung. Für die Bildungseinrichtungen bedeutet dies, sich verstärkt einem Bildungsprogramm für ältere Menschen zuzuwenden, das altersgerecht ist und Elemente des ehrenamtlichen, bürgerschaftlichen und sozial-politischen Engagements aufweist.

Das Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in den Jahren 2003 bis 2005 durchgeführt wurde, greift genau diesen Auftrag auf und entwickelt im Themenfokus „Globales Lernen“ mit der Zielgruppe „Menschen im Dritten Lebensalter“ ein innovatives Bildungskonzept. Die Ergebnisse dieses Projektes liegen mit diesem Werkbuch vor und bieten eine Anregung für Bildungseinrichtungen, sich diesem Aspekt der modernen Bildungsarbeit mit Erwachsenen zuzuwenden.

Ergebnisse fallen nicht einfach vom Himmel, sondern müssen erarbeitet werden. An dieser Stelle sei der Projektleiterin der KBE, Petra Dierkes, dem Projektpartner Jörg Siebert von Misereor, dem wissenschaftlichen Evaluationsteam mit Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Barbara Asbrand und Dr. Gregor Lang-Wojtasik, den Projektmitarbeiter/innen, den Projektstandortvertreter/innen und dem BMBF mit der zuständigen Referentin Dr. Angela Rückert-Dahm für die Förderung, Betreuung und Durchführung des Projektes herzlich gedankt.

Dieses Projekt ist einmalig, da mit ihm zum ersten Mal der Versuch unternommen wird, globale und nachhaltige Lernansätze mit Menschen im Dritten Lebensalter zu verknüpfen. Dies führte zu einer nicht immer leichten, aber interessanten Verknüpfung von Entwicklungsarbeit und Bildungsarbeit. Die sich daraus entwickelnden neuen Aspekte und Erkenntnisse finden sich in diesem Buch. So wünschen wir dem Werkbuch eine große Verbreitung und Rezeption, eine nachhaltige Impulssetzung und eine effektive Hilfestellung bei der Umsetzung einer solchen Bildungskonzeption in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Sowohl die sozialen Herausforderungen der Zukunft als auch die demographische Entwicklung weisen auf die Wichtigkeit von entwicklungspolitischen Bildungskonzeptionen und die notwendige Wahrnehmung der Menschen, die sich im Dritten Lebensalter befinden, hin. Dieses Projekt in seiner vorliegenden Dokumentation ist ein erster Schritt in diese Richtung.

Grußwort

ANGELA RÜCKERT-DAHM

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG,

REFERAT „STRUKTUREN UND ENTWICKLUNGEN DER WEITERBILDUNG“

Zunächst gratuliere ich dem Team des Projekts „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ und allen Beteiligten zur Auszeichnung als „Offizielles Projekt der UN-Weltdekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Als „Zuwendungsgeber“ freuen wir uns sehr über diesen Erfolg des Projekts. Mit der Auszeichnung wird anerkannt, dass Sie mit Ihrer Projektarbeit einen wichtigen Beitrag zur nationalen Umsetzung der Nachhaltigkeitsdekade der Vereinten Nationen leisten.

Durch das innovative Konzept Ihres Projekts werden Handlungsfelder miteinander verknüpft, von denen bereits jedes einzelne für unsere Zukunft bedeutungsvoll ist: Die „Eine-Welt-Arbeit“, das „Globale Lernen“, die „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ sind Handlungsfelder mit einer langfristigen Orientierung und einem gleichzeitig enormen Anpassungsdruck an sich schnell zuspitzende und wandelnde lokale und globale Problemlagen. Ein zweiter Schwerpunkt ist die Erwachsenenbildung mit älteren Menschen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle Generationen einbezogen werden.

Im Projekt ist es beispielhaft gelungen, „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ und damit das Engagement von Senioren zu unterstützen. Die Ideen und Konzepte des Projekts, die Erfahrungsberichte und Ergebnisse der Projektstandorte stellen einen konkreten Beitrag zur Umsetzung der Nachhaltigkeits- und auch Altenpolitik der Bundesregierung dar. Dafür bedanke ich mich bei allen Beteiligten des Projekts. Der Dank geht an alle Fachleute, die die Fortbildungen zum Thema „globales Lernen“ entwickelt und durchgeführt haben. Der Dank geht zudem an alle Teilnehmenden, die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ältere Menschen zum Mitmachen bewegen und in diesem Sinne – so hoffe ich sehr – auch nach Projektende weiterarbeiten.

Einen besonderen Dank richte ich an alle Damen und Herren der Teams der *Projektleitung* und der *Konzeptentwicklung*, die sehr kooperativ und ergebnisorientiert zusammengearbeitet und mit diesem Projekt konkrete Wege zum „Globalen Lernen im Dritten Lebensalter“ aufgezeigt haben.

Die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation ist für die Sicherung der Ergebnisse und vor allem für den Transfer der Projektergebnisse und deren weitere Nutzung in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung von grundlegender Bedeutung. Diese Arbeit wurde von einem Team der Universität Erlangen-Nürnberg geleistet, dafür bedanke ich mich herzlich.

Dass die Verknüpfung der Schwerpunkte „Globales Lernen“ und „Bildung im Dritten Lebensalter“ notwendig und sinnvoll ist und auch besondere Chancen für den Einzelnen und gleichzeitig auch für die gesellschaftliche Entwicklung eröffnet, hat das Projekt beispielhaft gezeigt.

In dem vorliegenden Werkbuch stellt das Projektteam seine Arbeitsergebnisse und Projekterfahrungen vor. Ich hoffe sehr, dass diese Ergebnisse auf vielfältige Weise genutzt werden, sowohl in Wissenschaft und Praxis der Bildungsarbeit mit älteren Menschen als auch im Bereich des zivilgesellschaftlichen Engagements.

Einleitung in das Werkbuch

BARBARA ASBRAND/RALPH BERGOLD/PETRA DIERKES/GREGOR LANG-WOJTASIK

Dieses Werkbuch ist ein Ergebnis des Projektes „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“, welches von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Zusammenarbeit mit dem bischöflichen Hilfswerk Misereor durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projektes wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet, um Projekte Globalen Lernens mit Menschen in dieser Lebensphase zu initiieren bzw. durchzuführen. Die Mehrheit der Teilnehmenden befand sich selbst im Dritten Lebensalter – am Ende der Berufstätigkeit bzw. am Beginn des Ruhestandes auf der Suche nach einem sinnstiftenden Tätigkeitsfeld. Im Rahmen des Vorhabens veranstalteten alle Teilnehmenden ein Praxisprojekt. In diesen Projekten wurden thematische Felder Globalen Lernens bzw. der Eine-Welt-Arbeit in einer großen Vielfalt und in sehr unterschiedlichen Formen (Seminare, Gesprächskreise, kulturelle Veranstaltungen etc.) mit älteren Menschen und auch in intergenerationellen Gruppen bearbeitet.



Projektideen (Foto: Petra Dierkes)

Im Mittelpunkt des Projekts „Gut leben in der
Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ stehen die Themen Bürgerschaftliches En-
gagement und Globales Lernen mit älteren Menschen. Wie sieht ein Prozess aus, in dem Men-
schen im Dritten Lebensalter zu Globalem Lernen motiviert und dabei begleitet werden? Und:
Wie gestalten sich diese Lernprozesse bezüglich der Engagement- und Solidaritätsformen, die die
normative Frage nach dem „guten Leben“ in den Blick nehmen?

Die bisherigen Erfahrungen mit Umwelt und Entwicklung haben die Grenzen des Wachstums aufgezeigt und das Überleben der Menschheit als Ganzes in Frage gestellt. Konsequenterweise müsste ein anderer Umgang mit den Ressourcen dieser Erde eingefordert werden. Dabei geht es nicht nur um Forderungen nach Effektivität und Sparsamkeit, sondern auch nach weltweiter Gerechtigkeit sowohl für die heute lebenden Menschen wie für die kommenden Generationen. Erfahrung und Anspruch nötigen – motivieren aber auch dazu, unsere Lebens- und Wirtschaftsweise zu überdenken und miteinander neue Wohlstandsmodelle zu entwickeln. Mit dem Vorhaben sollte der Herausforderung begegnet werden, dazu geeignete Leitbilder zu finden, neue Gewohnheiten anzuregen und dieses in der Praxis der Bildungsarbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter zu unterstützen und zu erproben.

Ziel des Modellvorhabens war die Entwicklung von Konzepten und Ideen für Projekte Globalen Lernens mit Menschen im Dritten Lebensalter. Dabei bildet die Verbindung zwischen der Bildungsarbeit mit Älteren und Globalem Lernen eine Schnittstelle, die in dieser Form bisher wenig bearbeitet ist – weder im Bereich der Erwachsenenbildung noch im Feld Globalen Lernens. In diesem Zusammenhang ist die Auszeichnung des Projektes „Gut Leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ als offizielles Dekade-Projekt der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für 2005/2006 durch die deutsche UNESCO-Kommission eine besondere Würdigung. In der Laudatio anlässlich der Übergabe der Urkunde im Rahmen der UNESCO-Vollversammlung im Juli 2005 betonte der Vorsitzende des Nationalkomitees der UN-Dekade, Prof. Dr. Gerhard de Haan, dass das Projekt in vorbildhafter Weise die Bereiche Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter, Eine-Welt-Engagement, Nachhaltigkeit und Globales Lernen verbinde.

Mit der Publikation dieses Werkbuches ist der Wunsch verbunden, Erfahrungen aus dem Projekt an jene weiterzugeben, die in der Praxis der Erwachsenenbildung oder in der Eine-Welt-Arbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter arbeiten – oder in Zukunft arbeiten wollen. In diesem Werkbuch sollen Verbindungslinien zwischen Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter, Eine-Welt-Engagement, Nachhaltigkeit und Globalem Lernen aufgezeigt werden, wie sie im Rahmen des Projektes „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ entwickelt wurden. Damit wird das Anliegen verbunden, Praktikerinnen und Praktiker aus den Arbeitsfeldern Erwachsenenbildung und Eine-Welt-Arbeit konzeptionelle und praktische Anregungen zum Globalen Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter vorzustellen, die sich aus dem Projekt ergeben haben.

Nachhaltigkeit lernen



Logo UN-Dekade

Das Projekt „Gut Leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ im Überblick

Ausgangspunkt

Ausgangspunkt für dieses Projekt waren zwei zentrale Thesen: Erstens die Annahme, dass auch die Erwachsenenbildung durch *globale und gesellschaftliche Veränderungsprozesse* herausgefordert ist. Lebenswichtige Fragen der Menschheitsentwicklung (Frieden, Umwelt, Gerechtigkeit, Menschenrechte) verlangen nach einer globalen Perspektive und einer nachhaltigen Entwicklung als konstitutivem Bestandteil der Zukunftsgestaltung. Hierzu müsse Globales Lernen auch im Bereich der Erwachsenenbildung einen Beitrag leisten.

Zweitens wurde davon ausgegangen, dass auch *die demographische Entwicklung in Deutschland* eine wesentliche Herausforderung für die Erwachsenenbildung darstellt. In einer Zeit, in der der Anteil älterer Menschen an der Gesamtbevölkerung rapide zunimmt, während der Anteil der Jüngeren stetig sinkt, die Zeit nach Erwerbsarbeit und Familiephase sich immer weiter ausdehnt, Menschen früher in Rente gehen oder erwerbslos werden und zudem ein immer höheres Alter erreichen, suchen ältere Menschen Gestaltungsräume für ein erfülltes Leben – auch in der Erwachsenenbil-

dung. Nach einer eher institutionell bestimmten Bildungsphase (schulische und berufliche Bildung) suchen sie dabei auch Orte von Bildung, die zu einer aktiven und selbst gewählten Lebensgestaltung beitragen.

In der Antragstellung des Projektes „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ heißt es deshalb: „Ältere Menschen wollen dabei weiter mitreden, Zukunft gestalten, sie wollen Verantwortung übernehmen. Mit der 68er-Generation wächst zudem eine neue Generation in das Ruhestandsalter, die es gewohnt ist, sich in politische und gesellschaftliche Fragen gestalterisch einzumischen und sich zudem auch den globalen Herausforderungen und Problemen zu stellen.“

Die Projektstruktur

Durch die Kooperation der KBE mit Misereor arbeiteten zwei Organisationen zusammen, die sehr unterschiedlich organisiert und ausgerichtet wie auch in unterschiedlichen Themenfeldern tätig sind: Die Zusammenarbeit in der Steuerungsgruppe und in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung diente dazu, die beiden Themenbereiche der Arbeit von KBE und Misereor – Erwachsenenbildung und Eine-Welt-Arbeit bzw. Globales Lernen – in dem Projekt zusammenzuführen und so der Herausforderung zu begegnen, die Schnittstelle zwischen der Bildung im Dritten Lebensalter und dem Globalen Lernen konzeptionell zu bearbeiten.



Teilnehmende bei der Arbeit (Foto: Petra Dierkes)

Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Projektleitung hatte Petra Dierkes bei der KBE inne. Ein Team des Lehrstuhls Pädagogik I der Universität Erlangen-Nürnberg unter der Leitung von Annette Scheunpflug, Barbara Asbrand und Gregor Lang-Wojtasik übernahm die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projektes.

Die Teilnehmenden

Die achtzig Teilnehmenden der Qualifizierung kamen aus zwei Bereichen: Angesprochen werden sollten Personen aus der Erwachsenenbildung – zumeist mit geringen Kenntnissen in der Eine-Welt-Arbeit – und zum anderen Menschen aus der Eine-Welt-Arbeit – zumeist mit geringen Kenntnissen in der Erwachsenenbildung. Diese konnten und sollten im Fortbildungsverlauf immer wieder auch voneinander lernen. Letztendlich war die Gruppe der Teilnehmenden außerordentlich heterogen zusammengesetzt: Erwachsenenbildende mit vielen oder wenigen Kenntnissen im Eine-Welt-Bereich, Haupt- und Ehrenamtliche, Berufstätige und Menschen im Ruhestand, Aktive aus der Eine-Welt-Arbeit mit den unterschiedlichsten Vorerfahrungen und Kompetenzen in der Bildungsarbeit. Die Teilnehmenden kamen aus Bildungswerken und Bildungsstätten, aus Verbänden, Initiativen und Pfarrgemeinden. Die Heterogenität stellte hohe Anforderungen an die Durchführung der Qualifizierung – gleichzeitig brachten die Teilnehmenden einen enormen Erfahrungs- und Wissensschatz ein.

Die Durchführung der Qualifizierung

Die Qualifizierung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde von Sommer 2004 bis Sommer 2005 an vier Standorten in Deutschland – in Bremen, Mainz, Freising und Bad Saarow – durchgeführt. Sie gliederte sich in drei Phasen. In der ersten und zweiten Phase fand jeweils eine dreitägige Fortbildung im Sommer und im Herbst 2004 statt. Hier wurden die beiden thematischen Stränge, Fragen des Globalen Lernens und Lernen im Dritten Lebensalter, gleichwertig und sich gegenseitig ergänzend in Modulen erarbeitet. In der dritten Phase stand die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Arbeit mit bestehenden oder neu gebildeten Gruppen durch entwickelte Praxisprojekte im Vordergrund; diese Phase wurde durch drei jeweils zweitägige Treffen begleitet. Die Fortbildung wurde für die Teilnehmenden im Sommer 2005 mit einer Abschlusstagung und der Vergabe von Zertifikaten abgeschlossen.



Teilnehmende in der Debatte (Foto: Christoph Albuschkat)

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die zum Gelingen des Projektes sowie direkt oder indirekt zu diesem Werkbuch beigetragen haben: bei den Mitgliedern der Steuerungsgruppe und der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung aus dem Umfeld der KBE und von Misereor, den Mitarbeitenden in der wissenschaftlichen Begleitung, bei den Seminarleitenden und Praxisbegleitenden an den vier Standorten und den Teilnehmenden, die viele und facettenreiche Projekte zum Globalen Lernen im Dritten Lebensalter entwickelt und durchgeführt haben.

Zum vorliegenden Werkbuch

Das vorliegende Werkbuch ist aus der Arbeit in dem Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ entstanden. Dabei wurden in dieser Publikation Ergebnisse und Anregungen aus dem Projekt auf ganz unterschiedlichen Ebenen und von verschiedenen aktiven Menschen zusammengetragen.

Das erste Kapitel bearbeitet die *Grundlagen* des Projektes. Zu Beginn wird in die Themenbereiche „Bildung im Dritten Lebensalter“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen“ eingeführt. Diese werden, wie auch im Projekt exemplarisch geschehen, abschließend zusammengeführt. In diesem ersten Kapitel kommen vor allem solche Autorinnen und Autoren zu Wort, die an der Entwicklung der Konzeption des Projektes und an der fachlichen Reflexion im Rahmen von zwei durch die KBE veranstalteten Fachtagungen beteiligt waren.

Im zweiten Kapitel steht die *Multiplikatorenqualifizierung* selbst im Mittelpunkt. Hierzu haben vor allem diejenigen Personen Texte beigetragen, die die Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ als Mitglieder der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung geplant bzw. als Seminarleitende oder als Praxisbegleitende durchgeführt haben. Auch wenn zunächst das Konzept des Projektes im Überblick vorgestellt wird, bietet dieses Kapitel lediglich

Schlaglichter auf das Fortbildungsprojekt. Im zweiten Abschnitt des Kapitels werden aus dem Konzept ausgewählte Module der beiden Fortbildungseinheiten der ersten und zweiten Phase dokumentiert. Im dritten Abschnitt berichten Seminarleitende dieser Fortbildung beispielhaft von ihren Erfahrungen. Vorgestellt werden hier vor allem methodische Elemente der Fortbildungen und der Praxisbegleitung, die wir für nachahmenswert halten, aber es werden auch zwei exemplarische inhaltliche Inputs präsentiert.

Das dritte Kapitel ist den *Praxisprojekten* der Teilnehmenden gewidmet, die vor allem mit Menschen im Dritten Lebensalter oder mit intergenerationellen Gruppen durchgeführt wurden. Diese wurden vier Handlungs- bzw. Themenfeldern Globalen Lernens zugeordnet. Auch in diesem Kapitel können nicht alle Projekte in Gänze beschrieben werden. Vielmehr haben wir beispielhaft neun Projekte ausgewählt, die im Sinne von „Best Practice“ ausführlich vorgestellt werden. Auf dieser Grundlage werden ferner Praxistipps für die Themenfelder Globalen Lernens entwickelt. Sichtbar werden hier die Leistungen der Teilnehmenden. Die Texte des dritten Kapitels werden von Mitgliedern des Teams der wissenschaftlichen Begleitung verantwortet, da die Dokumentation der Praxisprojekte im Rahmen der Projektevaluation recherchiert und geschrieben wurde.

Abgerundet wird das Werkbuch durch eine knappe Darstellung einiger Ergebnisse der Evaluation des Projektes durch die wissenschaftliche Begleitung.

Unsere Hoffnung ist, dass diejenigen, die in der Bildungsarbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter und/oder im Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung ehrenamtlich oder hauptberuflich tätig sind, in diesem Werkbuch zahlreiche Impulse für die eigene Arbeit entdecken können – sowohl was die Schulung und Begleitung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren betrifft als auch die Entwicklung von neuen, phantasievollen und überzeugenden Projektideen. Allen Neugierigen wünschen wir zahlreiche Inspirationen!

1 Grundlagen

1.1 Engagement braucht Perspektiven – Das Projekt im Kontext einer Kultur der Nachhaltigkeit

HERMANN GARRITZMANN

„Unsere größte Herausforderung in diesem Jahrhundert besteht darin, ein scheinbar abstraktes Konzept – nachhaltige Entwicklung – zu einer täglichen Realität für alle Menschen der Welt zu machen.“ (Kofi Annan)

Bei dem Fortbildungsprojekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ sind wir – wie viele andere Initiativen und Projekte auch – ausgegangen von dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, „das die Dimensionen der sozialen Gerechtigkeit, der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der demokratischen Politikgestaltung und des ökologischen Gleichgewichts gleichermaßen umfasst. Es verknüpft die Forderung nach Gerechtigkeit gegenüber den nachkommenden Generationen mit der Forderung nach Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Menschen. Umwelt und Entwicklung werden als gleichermaßen wichtige und aufeinander abzustimmende Politikfelder verstanden“ (VENRO 2005, S. 1). Nachhaltige Entwicklung setzt daher eine beteiligungsorientierte Politikgestaltung voraus: „So gesehen hat nachhaltige Entwicklung vor allem mit Empowerment zu tun. Empowerment beschreibt einen Prozess, in dem Menschen sich ermutigt fühlen und sich dazu befähigen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen“ (ebd.).



Auf dem „Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung“ 2002 in Johannesburg wurde die besondere Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung betont. Auf Empfehlung dieses Weltgipfels hat die Vollversammlung der Vereinten Nationen dann im Dezember 2002 eine UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Education for Sustainable Development) für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufen. Mit der Federführung dieser weltweiten Dekade wurde die UNESCO beauftragt. Interessant ist, dass diese Dekade zeitgleich zu dem ebenfalls in Johannesburg initiierten 10-Jahres-Aktionsplan zur Veränderung nicht nachhaltiger Produktions- und Konsummuster angesetzt ist. Dadurch wird deutlich, dass nachhaltige Entwicklung ein langfristig angelegtes

Hermann Garritzmann (re.) im Gespräch (Foto: Christoph Albuschkat)

Lernprogramm ist, das u. a. die Veränderung nicht nachhaltiger Lebensstile bedeutet. In Deutschland ist schon sehr frühzeitig – nach einem Beschluss des Deutschen Bundestages am 1. Juli 2004 – die Deutsche UNESCO-Kommission mit der Umsetzung der UN-Dekade beauftragt worden. Am 13. Januar 2005 wurde die Dekade mit einer großen Auftaktveranstaltung beim ZDF in Mainz eröffnet. Ein „Nationaler Aktionsplan für Deutschland“, erarbeitet vom Nationalkomitee und den Mitgliedern des runden Tisches, wurde inzwischen bereits in einer zweiten, überarbeiteten und um einen Maßnahmenkatalog ergänzten Auflage im Oktober 2005 veröffentlicht (www.dekade.org). Die Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ soll in Deutschland dezentral stattfinden und so an vielen Orten sichtbar werden. Dazu werden im Laufe der Dekade hervorragende Projekte und Initiativen ausgezeichnet, die die Ziele und Themen der Dekade modellhaft in der Fläche abbilden können. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland möchte durch das Zusammenwirken vieler Akteure eine „Allianz Nachhaltigkeit Lernen“ erreichen.

Im Sommer 2005 ist auch das Projekt „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ als offizielles Dekade-Projekt ausgezeichnet worden. Das kann Mut machen und anregen, eine Politik und Kultur zu entwickeln, die sich einerseits den Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung verpflichtet weiß und gleichzeitig auch die Potenziale des Alters zur Geltung kommen lässt. Denn von Zukunft reden heißt auch, das Altersbild einer Gesellschaft zu hinterfragen.

Erste Überlegungen zur Aufgabe von Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung gab es schon im Kapitel 36 der „Agenda 21“, die bei dem Weltgipfel für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro vereinbart wurde.

Die Botschaft dieses großen Weltgipfels 1992 war eigentlich ganz einfach: Unsere Art zu leben und zu wirtschaften ist nicht zukunftsfähig und deshalb auch kein Muster für andere Länder dieser Erde. Denn wir leben seit langem auf Kosten der kommenden Generationen, auf Kosten der Menschen in anderen Regionen, vor allem im Süden und im Osten dieser Erde, und auf Kosten der Natur. Wir können die Zukunft nicht einfach verbrauchen, um die Probleme der Gegenwart zu lösen.

Die „Agenda 21“ hat in vierzig Kapiteln die zentralen Herausforderungen für das 21. Jahrhundert beschrieben und neue Wege zum Umdenken und Handeln aufgezeigt. Die gemeinsam von BUND und MISEREOR in Auftrag gegebene Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ (BUND/Misereor 1996) hat dieses Umdenken für Deutschland ausführlich beschrieben, neue Leitbilder skizziert und Übergangsszenarien ausgemalt. Der erste Teil des Projekttitels „Gut leben in der Einen Welt [...]“ stammt auch aus den Überlegungen dieser Studie zu zukunftsfähigen Leitbildern.

Von dem Treffen in Rio haben die einzelnen Regierungen u. a. die Aufgabe mit nach Hause genommen, eine nationale *Nachhaltigkeitsstrategie* zu erarbeiten. Die deutsche Bundesregierung hat im Frühjahr 2002 ihre Nachhaltigkeitsstrategie „Perspektiven für Deutschland“ veröffentlicht; sie hat sich verpflichtet, alle zwei Jahre einen Fortschrittsbericht vorzulegen und jeweils neue inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Der erste Fortschrittsbericht vom Herbst 2004 nennt als einen neuen Schwerpunkt: „Die Potenziale älterer Menschen nutzen“ und greift damit schon ein wenig voraus auf den im Sommer 2005 vorgelegten neuen Altenbericht „Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft“. Diese wichtigen Impulse dürfen aber nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass Menschen im Dritten Lebensalter stärker unter Druck geraten, diese Potenziale vorrangig für ökonomische Ziele zu nutzen.

Wer in den vergangenen zwei Jahrzehnten die Diskussionen der großen internationalen Konferenzen verfolgt hat, wird feststellen, dass wir nach 1992 keinen deutlichen Paradigmenwechsel hatten, sondern dass seitdem eher zwei große Leitbilder ständig miteinander konkurrieren: auf der einen Seite das Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“ und auf der anderen Seite das Gedankengut einer einseitig ökonomisch gestalteten, neoliberalen Globalisierung. Wahrscheinlich ist es zu einfach, diese Konkurrenz nur den großen internationalen Institutionen zuzuordnen im Sinne von UN versus WTO, IWF und Weltbank. Denn wir finden diese Konkurrenz der Leitbilder genauso wieder in unseren täglichen Entscheidungen als Konsumentin oder als Konsument. Ebenso wurde bei den ersten Umsetzungen der „Agenda 21“ dem Effizienzgedanken ein hoher Stellenwert eingeräumt, alle Ansätze von Suffizienz („Von nichts zu viel“) dagegen wurden eher als asketische Ansätze belächelt und nicht ernst genommen.

Bei dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung im September 2002 in Johannesburg musste zwar offiziell festgestellt werden, dass die Welt in den vergangenen zehn Jahren nicht „nachhaltiger“ geworden ist. Trotzdem bestärkte der in Johannesburg beschlossene Durchführungsplan – über die Grundsätze von Rio und die Agenda 21 hinaus – die acht *Millennium-Entwicklungsziele*, die die Vereinten Nationen im Jahr 2000 beschlossen haben:

Die acht UN-Millennium-Entwicklungsziele aus dem Jahr 2000:

- Beseitigung der extremen Armut und des Hungers
- Verwirklichung der allgemeinen Primarschulbildung
- Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und des Empowerment der Frauen
- Senkung der Kindersterblichkeit
- Verbesserung der Gesundheit von Müttern
- Bekämpfung von HIV/AIDS, Malaria und anderen Krankheiten
- Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit
- Aufbau einer globalen Entwicklungspartnerschaft

„Stärker noch als die Agenda 21 stellt der Durchführungsplan des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg (2002) die Armutsbekämpfung als ‚größte Herausforderung, mit der die Welt von heute konfrontiert ist‘ ins Zentrum der gemeinsamen Bemühungen um die Verwirklichung nachhaltiger Entwicklung. Darüber hinaus werden die ‚Veränderung nicht nachhaltiger Produktionsweisen und Konsumgewohnheiten‘ sowie der ‚Schutz und die Bewirtschaftung der natürlichen Ressourcenbasis‘ als leitende und übergeordnete Ziele einer nachhaltigen Entwicklung benannt“ (VENRO 2005, S. 5).

Die Kommission für Umwelt und Entwicklung hatte in ihrem 1987 vorgelegten Bericht „Our Common Future“ bereits gefordert, dass eine grundlegende Charta der Erde formuliert werden sollte. Aus diesem Anliegen heraus ist: bei dem Weltgipfel für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 die Rio-Deklaration vereinbart worden. Aus Enttäuschung über diese inhaltlich und politisch relativ schwache Rio-Deklaration wurde schon bald nach Rio ein weltweiter Konsultationsprozess von unten in Gang gesetzt, um ethische Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung in einer „Erd-Charta“ deutlicher zu formulieren. Als Ergebnis dieses mehrere Jahre dauernden Dialogs – quer durch Nationen, Kulturen und Religionen – konnte im Jahr 2000 im Friedenspalais in Den Haag ein gemeinsames Dokument veröffentlicht werden, das sich als ein visionärer Entwurf einer Ethik der Nachhaltigkeit versteht, den Begriff „nachhaltig“ aber auch wieder neu zuspitzt (Ökumenische Initiative Eine Welt/BUND 2003; www.erdcharta.de; www.earthcarter.org; www.oeiew.de). Die „Erd-Charta“ ist aber nicht nur ein Dokument, sondern auch eine weltweite Initiative, die in vielen Ländern die Anliegen einer Ethik der Nachhaltigkeit in die Bildungsarbeit und in die politische Lobbyarbeit einbringt und so vielfältige Dialoge über gemeinsame Werte anregt.

Die globale Situation beschreibt die „Erd-Charta“ in ihrer Präambel sehr deutlich: „Die vorherrschenden Muster von Produktion und Konsum verursachen Verwüstungen der Umwelt, Raubbau an den Ressourcen und ein massives Artensterben. Sie untergraben unsere Gemeinwesen. Die Erträge der wirtschaftlichen Entwicklung werden nicht gerecht verteilt und die Kluft zwischen Reichen und Armen vertieft sich. Ungerechtigkeit, Armut, Unwissenheit und gewalttätige Konflikte sind weit verbreitet und verursachen große Leiden. Ein beispielloses Bevölkerungswachstum hat die ökologischen und sozialen Systeme überlastet. Die Grundlagen globaler Sicherheit sind bedroht. Dies sind gefährliche Entwicklungen, aber sie sind nicht unabwendbar.

Wir haben die Wahl: Entweder bilden wir eine globale Partnerschaft, um für die Erde und füreinander zu sorgen, oder wir riskieren, uns selbst und die Vielfalt des Lebens zugrunde zu richten. Notwendig sind grundlegende Änderungen unserer Werte, Institutionen und Lebensweise.“

Nimmt man zu dieser groben Skizze noch den Zweiten Weltaltenplan (als Ergebnis der Zweiten Weltversammlung zu Fragen des Alterns im April 2002 in Madrid) und dessen europäische und deutsche Umsetzung in Strategien und Aktionspläne hinzu, dann wird eine Fülle von Themen und Handlungsfeldern einer Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich – gerade auch für Menschen im Dritten Lebensalter. Dazu nur ein Beispiel: Einige Mitglieder des Bundesarbeitskreises der Misereor-Initiative „einfach anders altern“ haben im Frühjahr 2004 eine Studienreise nach Mexiko unternommen, um Altern in einem Schwellenland mit Altern in Deutschland zu vergleichen. Das Altern der Gesellschaft vollzieht sich gerade in der Dritten Welt sehr schnell. Aber anders als in den Ländern des Nordens verläuft dieser Prozess auf einem viel niedrigeren Niveau der sozial-ökonomischen Entwicklung. Die Industrieländer wurden erst reich und dann arm, während die Entwicklungsländer arm sind und alt werden. Wie ist unter solchen Bedingungen „Altern in Würde“ überhaupt möglich? – Das war die Leitfrage für diese Studienreise nach Mexiko. Wenn Altern und Armsein in den Ländern des Südens auch deutlich zusammenhängen, dann waren doch in Mexiko auch hoffnungsvolle Ansätze zu sehen, diese Verknüpfung in Politik, Kirche und Gesellschaft zu lösen (MISEREOR/KBE 2005). Wie sieht es dazu im Vergleich bei uns aus?

Die ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen für ein Überleben der Menschheit standen bisher im Zentrum vieler Überlegungen und Anstrengungen. „Die Ebene der Lebensstile, die kulturellen, also ästhetischen, ethischen und spirituellen Dimensionen des Übergangs zur Nachhaltigkeit blieben weitgehend ausgeblendet. Nur kleine, relativ wenig beachtete Zirkel thematisieren diese Aspekte“ (Grober 2004, S. 25).

Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert Engagement heraus und Bildung im Dritten Lebensalter motiviert zum Einmischen und Mitmischen. Gerade weil der Weg vom Umdenken zum Handeln oft interplanetarisch weit erscheint, könnten Menschen im Dritten Lebensalter aus eigener Lebenserfahrung Zukunft mitgestalten.

„Weltweit besteht Einverständnis darüber, dass es ein Gebot der Stunde ist, nachhaltiges Denken und Handeln Realität werden zu lassen. Nachhaltigkeit kann dabei aber nicht mittels einer ‚von oben‘ vorgegebenen, zentral gesteuerten Strategie erreicht werden. Nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftlicher Wandlungsprozess, der alle Menschen betrifft und von jedem vor Ort gelebt werden muss. [...] Aber qualifiziertes Engagement und wirkungsvolle Partizipation stellen sich nicht von selbst ein. Es ist eine Bildungsaufgabe, die Menschen in die Lage zu versetzen, die weitere gesellschaftliche Entwicklung zukunftsfähig gestalten zu können. Der Weg zur Nachhaltigkeit führt über die Bildung“ (Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2005, S. 5).

Für eine nachhaltige Entwicklung bedarf es der Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen. Frauen und Männer im Dritten Lebensalter sind immer mehr auf der Suche nach zukunftsfähigen und gerechten Lebensstilen. Sie suchen und fragen nach Möglichkeiten, sich zu engagieren und ihre Erfahrungen und Fähigkeiten einzubringen. Dabei gerät auch immer mehr in den Blick, dass Verantwortung gegenüber den künftigen Generationen vor allem bedeutet, Armut zu bekämpfen und die Umwelt zu bewahren.

*„Es gibt zu viele Möglichkeiten, als dass man Pessimist sein kann. Es gibt natürlich auch zu viele Krisen, als dass man einfach Optimist sein kann. Ich sage immer, ich bin Possibilist, ich sehe Möglichkeiten.“
(Jakob von Uexküll)*

Abschied von Hermann Garritzmann

Hermann Garritzmann war von Anfang an bei der Planung und Umsetzung des Projekts „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ mit dabei. Im Rahmen der Projekt-Abschlussstagung „Senioren im Engagement“ am 28. Oktober 2005 sprang er kurzfristig für den erkrankten Referenten Gerd Michelsen ein. Er referierte zu dem Thema „Engagement braucht Perspektive – Das Projekt im Kontext einer Kultur der Nachhaltigkeit“ und dokumentierte seine Gedanken später für dieses Werkbuch.

Hermann Garritzmann hielt bei dieser Abschlussstagung seinen letzten Vortrag für die KBE. Plötzlich und für alle unerwartet starb er am 10. Februar 2006 in Warburg. Hermann Garritzmann war Mitglied der Steuerungsgruppe und führte in Mainz und Freising die Qualifizierungsseminare mit durch. Er hat eng zusammen mit der KBE und der MISEREOR Initiative „einfach anders altern“ das Projekt entwickelt, geleitet und engagiert weitergeführt. Wir verlieren mit Hermann Garritzmann einen hochgeschätzten Kollegen und Freund, der persönlich und fachlich eine große Lücke hinterlässt.

1.2 Die Zielgruppe: Lebenswelten und Lernen im Dritten Lebensalter

GERLINDE WOUTERS

1.2.1 Hinführung

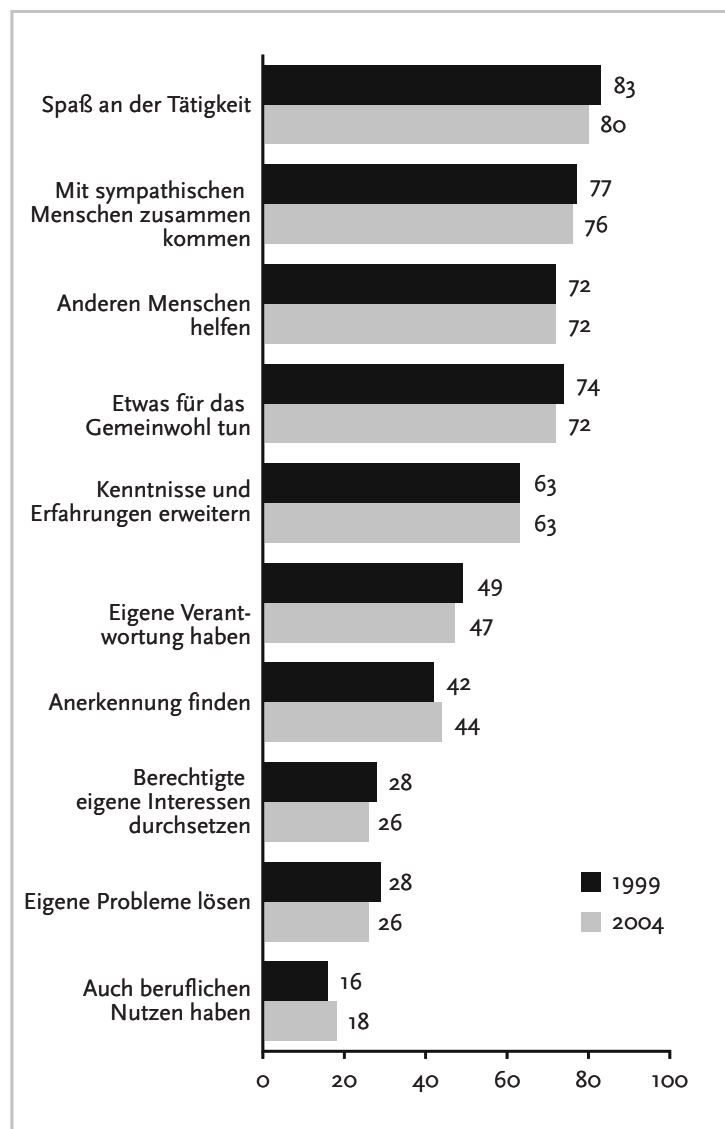
Im erwachsenenbildnerischen Diskurs hat sich der Begriff „Drittes Lebensalter“ eingebürgert (vgl. KBE 2002). Er bezeichnet eine historisch neue Lebensphase, die sich bislang vor allem in westlichen Industriestaaten abzeichnet. Frauen und Männern in dieser Altersphase stehen vielfältige Ressourcen und Kompetenzen zur Verfügung, die für die Pflege von Interessen und Beziehungen eingesetzt werden können. Die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, das Nachholen von Versäumtem und eine freiwillige Bindung an andere und das Gemeinwesen sind dadurch möglich. Aufgrund einer ausgezeichneten Zielgruppen- und Lernbedarfsanalyse gingen die Projektleitenden des KBE-Vorhabens „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ daran, für die so genannte „68er Generation“, die jetzt die Phase des Dritten Lebensalters zu erreichen beginnt, ein qualitätsvolles Bildungskonzept zur Eine-Welt-Thematik anzubieten, und stießen bei dieser Altersgruppe auf große Resonanz. Für mich als Kursbegleiterin am Standort Freising und als Referentin für die Module „Lernen im Dritten Lebensalter“ und „Alternsbilder“ schloss sich damit persönlich ein Kreis von Themen, die mich in meiner bisherigen beruflichen Laufbahn beschäftigt hatten: Nach zwölf Jahren Seniorbildung im Münchner Bildungswerk, einer sehr abwechslungsreichen und anregenden Zeit, arbeite ich derzeit im Bereich der gesellschaftspolitischen Bildung mit den Schwerpunktthemen „Bürgerschaftliches Engagement“ und „Wandel des Ehrenamtes“. Die Orientierungssuche von Menschen im Dritten Lebensalter war und ist ein wichtiges Aufgabenfeld für die Erwachsenenbildung. Dazu müssen spezielle Bildungsangebote aufgebaut, aber auch Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, insbesondere für Menschen, die sich engagieren möchten, dies aber nicht auf traditionellen „Trampelpfaden“ ausüben wollen. „Aus der Alterslast ist ein gesellschaftliches Innovationspotenzial geworden. Das Leben nach der Arbeit bekommt ein eigenes Gewicht und ist keine Marginalie des Lebens mehr“ (Opaschowski 2004). Dass von älteren Menschen wichtige, innovative Impulse für die gesamte Gesellschaft ausgehen, kann ich aus meiner Erfahrung in der Bildungsarbeit nur bestätigen.

1.2.2 Lebenswelten im Dritten Lebensalter

Derzeit findet ein tiefgreifender Wandlungsprozess in einer globalisierten Netzwerkgesellschaft (vgl. Castells 2002b) statt, der auch vor dem Alter nicht Halt macht. Die Altersphase weitet sich insgesamt aus und gleichzeitig können Menschen nicht mehr auf einen gesicherten Set von altersangemessenen Rollen zurückgreifen oder wollen das auch nicht. Sie können ihre Biographien immer weniger in den sicheren Identitätsgebäuden der Erwerbsarbeit einrichten, traditionelle Geschlechterrollen verlieren ihre Verbindlichkeit und Lebenssinn wird immer mehr zu einer Eigenleistung der Subjekte. Dadurch entstehen einerseits enorme Freiräume, aber auch Notwendigkeiten, diese Freiräume zu füllen und sich selbst soziale Mikrowelten zu schaffen, in denen die neu gesponnenen „roten Fäden“ des eigenen Identitätsentwurfs anerkannt werden. Durch den Verlust des „Erlebnisortes“ Erwerbsarbeit stehen viele Menschen im Dritten Lebensalter erst einmal vor einem unbekannten Land, für das noch wenige Karten zur Orientierung gezeichnet sind. Trotz aller politischen Steuerungsversuche, das Rentenalter hinaufzusetzen, finden derzeit immer noch in großem Ausmaße Frühpensionierungen und sozial verträgliche „Freisetzungen“ statt, die besonders die älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer treffen. „Das Alter ist ein Killer“ (Sennett 1998) in einer rasanten und verdichteten Arbeitswelt.

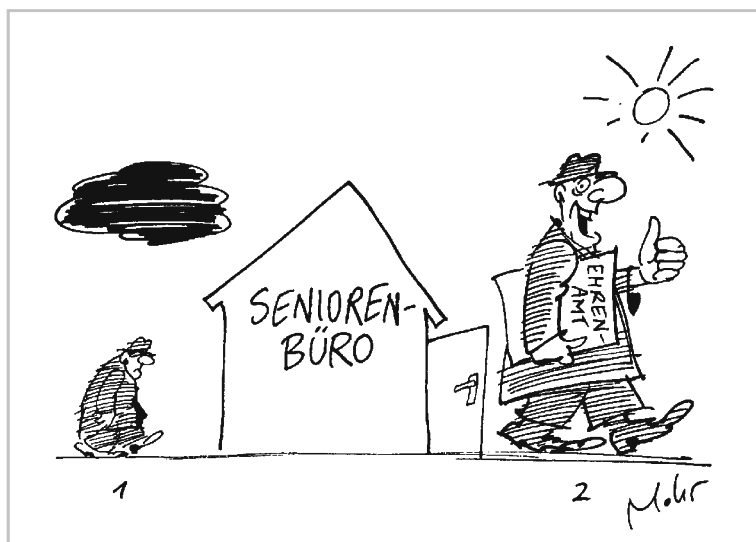
Aus einem institutionalisierten Lebenslauf, der auf der klassischen Dreiteilung von Ausbildung – Erwerbsarbeit – Ruhestand aufbaute, ist längst eine Patchwork-Biographie (vgl. Keupp 1999) geworden, in der sich Phasen des Arbeitens, des Lernens, der Kindererziehung, der Familien- oder Eigenarbeit und des freiwilligen Engagements abwechseln. Arbeiten oder Tätig-Sein ist eines der Teilidentitätsfelder, neben der Liebe, den sozialen Beziehungen und der Kultur, in dem sich Menschen alltäglich selbst entwerfen müssen, um für andere greifbar und authentisch zu sein. Wer bin ich aber, wenn ich mich nicht mehr über meine Arbeit definieren kann? Wo habe ich im gesellschaftlichen Raum Einfluss, wenn die sozialen Beziehungen nicht mehr über die Erwerbsarbeit geregelt sind? Dazu kommt, dass das „stahlharte Gehäuse der Hörigkeit“, wie es Max Weber genannt hat, also der „Habitus“ der Erwerbsarbeit, nicht so leicht abgelegt werden kann. Eigentlich ist eine innere Distanz zur bisherigen Erwerbsbiographie nötig, um eine Neujustierung von Lebenszielen zu erreichen.

Identitätsprojekte, die in der oder für die nachberufliche Phase entworfen werden, brauchen ein soziales Netz, in dem sie Bestätigung und Anerkennung finden. Viele Menschen, die diesen neuen Identitätsbaustein in einem freiwilligen Engagement suchen, bekommen immer noch von ihrem engsten Umfeld zu hören: „Was, du engagierst dich umsonst?“ oder „Du wirst doch nur ausgenutzt!“ Trotzdem möchten sie davon nicht mehr Abstand nehmen. Denn sie haben mit diesen ersten Gehversuchen im Niemandsland des Dritten Lebensalters (vgl. Langmaack 1997) eine neue Kohärenz entwickelt, einen inneren Zusammenhalt. Sei es aus dem Motiv heraus, ihre Kompetenzen einsetzen zu können, oder gespeist aus dem Bedürfnis, mal etwas ganz anderes auszuprobieren, entdecken Menschen in verschiedenen Engagements Tätigkeiten, die zu ihnen passen, die sie erfüllen und durch die sie sich gebraucht fühlen. Engagement kann eine Quelle für neuen Lebenssinn, Lebensfreude und Lebensqualität sein. Aus den Motivlagen, die zur Genüge untersucht und dokumentiert sind, seien nur einige genannt: Personen, die sich engagieren, möchten für sich etwas tun, gebraucht werden, Kontakte finden, neue Erfahrungen und Herausforderungen bewältigen, sich einmischen und gesellschaftlich etwas verbessern oder der Gesellschaft etwas zurückgeben. Der Bezug zum eigenen Selbst und der



Freiwillig Engagierte (Angaben in %); Quelle: BSfASFF 2004

Wunsch, sich persönlich weiterzuentwickeln, stechen dabei hervor. Das viel strapazierte Wort von der „Selbstverwirklichung“ hat hier noch einmal seinen legitimen Ort. Menschen möchten Seiten an sich entdecken, die bisher brach lagen, oder biographische Themen aufarbeiten, die im Lebenslauf zu wenig Beachtung gefunden hatten.

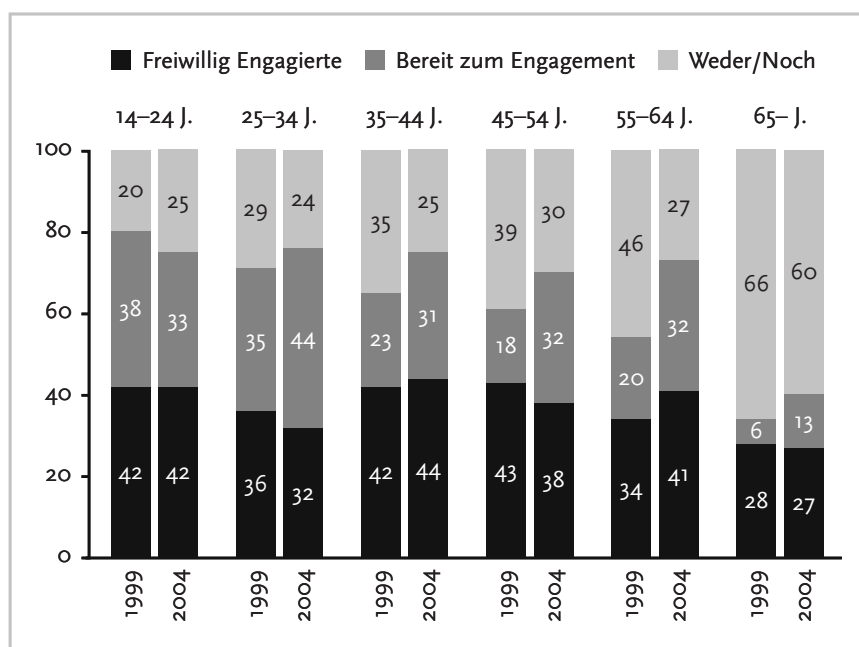


Quelle: Democards, Landeszentrale für politische Bildung, Baden Württemberg.

in einem freiwilligen Engagement ein neues, wenn auch oft zeitlich begrenztes, Tätigkeitsfeld zu erobern, in dem man sich persönlich gefordert und bereichert fühlt.

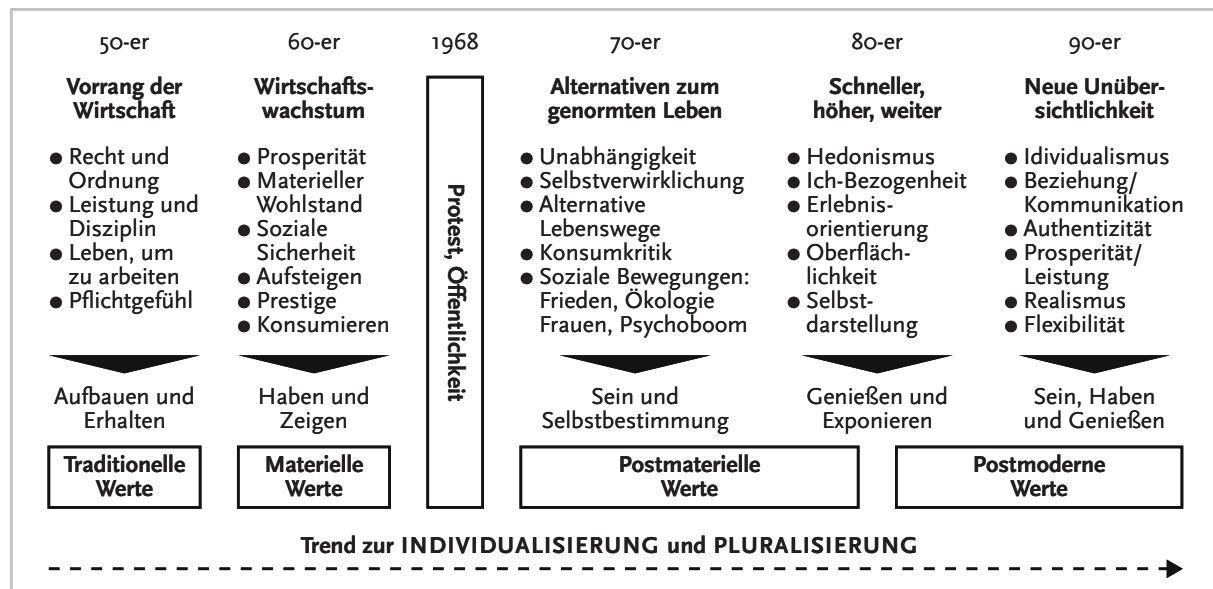
„Menschen tun etwas für sich selbst, und überraschenderweise entsteht dadurch nicht der ‚Tanz um das goldene Selbst‘ [...], sondern die Motivquellen werden vielfach in Gemeinschaftsaktivitäten investiert“ (Keupp 1997, S. 36).

Dies belegt zum Beispiel der neue Freiwilligensurvey aus Bayern. So nahm der Anteil der Engagierten bei den 55- bis 64-Jährigen um deutliche sieben Prozent zu. Gleichzeitig bemerkt der Kommentar zur unten stehenden Statistik, dass die Gruppe der „so genannten jungen Älteren“ deshalb eine so interessante Gruppe sei, weil zusätzlich zum starken Anstieg des Engagements in dieser Gruppe auch das Potenzial für ein künftiges freiwilliges Engagement überproportional anwuchs. Denn: Während 1999 nur ein Fünftel der 55- bis 64-Jährigen eine ehrenamtliche Tätigkeit in Erwägung zog, war es 2004 schon knapp ein Drittel.



Bevölkerung ab 14 Jahren (Angaben in %); Quelle: BSfASFF 2004

Vergegenwärtigt man sich den Wertewandel in der Zeit von 1950 bis 2000, so kann man unschwer erkennen, wie die Altersgruppe der als „68er“ benannten Generation von einem einschneidenden Umschwung von materiellen hin zu postmateriellen Werten geprägt ist.



Entwicklungen im Bereich der Werte 1950–2000; Quelle: Barz/Kampik/Singer/Teuber 2001

Mit den Werten „Alternative Lebenswege“, „soziale und ökologische Bewegung“ oder „Frieden“ aus der Zeit der 68er-Bewegung ist der Wunsch nach Selbstbestimmung und -verwirklichung in der postmodernen Phase eine enge Vernetzung eingegangen. Deshalb macht der Weg Sinn, den die KBE mit der Fortbildung „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ eingeschlagen hat. Denn hiermit konnten auf gelungene Weise Engagementwunsch und die persönliche Fortentwicklung durch ein qualitätsvolles Lernen miteinander verbunden werden. Nicht nur im Freiwilligensurvey wird darauf hingewiesen, dass eine Zunahme des freiwilligen Engagements zu beobachten ist, auch aus der Langzeitstudie von Opaschowski (1998) zur Lebenswelt der älteren Generation ergeben sich Hinweise auf ein vermehrtes Interesse daran. In der Befragung von 1997 sind vermehrt Wünsche nach einer Individualisierung und Flexibilisierung der Altersgrenze zu hören. Da korrespondierend mit der wachsenden Produktivität in der Arbeitswelt Tempo, Hektik und Stress zugenommen haben, wird das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben als Freiheitsgewinn erlebt. Es ist aber auch das Bewusstsein darüber gewachsen, dass man sich den frühzeitigen Ausstieg finanziell leisten können muss. Die finanzielle Absicherung der Altersphase wird vermehrt zum Thema. Da „Alt-Sein“ mit einem sozialen Abstieg verbunden wird, tendiert man dahin, sich mit dem Wunschbild einer alterslosen Gesellschaft zu identifizieren. Die Angst vor dem Abgeschoben- und Nicht-mehr-Gebraucht-Werden bewirkt eine Verdrängung des Alters. Muße und Lebensgenuss sind eine generell akzeptierte Lebenshaltung, und die Suche nach einem erfüllten, intensiven Leben allgemein verbreitet. Kulturelle Erlebnisse, Besuche und Treffs mit Freundinnen und Freunden sowie Aufgaben mit Ernstcharakter sind wichtige Lebensinhalte.

Letzteres hat laut Opaschowski einen rapiden Anstieg der Übernahme von freiwilligen Einsätzen zur Folge: Waren es 1983 elf Prozent, so sind 1997 sieben Prozent mit steigender Tendenz zu konstatieren. Aber auch die Familie ist ein wichtiges „Naherholungsgebiet“ und erhält gegenüber der ersten Erhebung eine Bedeutungsaufwertung, da man sich in familiären Zusammenhängen aufgehoben und gebraucht fühlt.

„Lebensqualität im Ruhestand ist nicht mehr das, was mir geboten wird, sondern das, was ich daraus mache“, ist das Leitmotto dieser Generation. Kontakte zu früheren Arbeitskolleginnen oder -kollegen gehen deutlich zurück, um die Trauer über den Verlust des Arbeitsplatzes nicht wieder zu beleben. Gut ein Drittel signalisiert ein grundsätzliches Interesse an ernsthaften Aufgaben und persönlichen Herausforderungen, aber ohne Erfolgszwang und verbunden mit Spaß und Genuss. Reisen erfreuen sich großer Beliebtheit, genauso wie Tagesausflüge oder kulturelle Aktivitäten. Zeitlebens weitgehend an eine abhängige Beschäftigung gewöhnt, wird das neue, selbst bestimmte Leben zeitweise auch zur Überforderung. Deshalb gibt es ebenso Tendenzen, die Tageszeiten fest zu ritualisieren und parallel zur Arbeitswelt zu gestalten, um wieder sicheren Boden zu erlangen. Auch der angezielte Aktivitätsradius wird nicht immer eingehalten. Unternehmungslust allein reicht nicht aus, wenn man ein Leben lang nur gewöhnt war, auf Anstöße von außen zu reagieren. Die nachberufliche Phase kann auch Züge von Monotonie und Trägheit haben.

Im Gegensatz zur Befragung von 1983 wird jedoch eindeutig mehr nach dem Lustprinzip gelebt, man kann alles tun, muss es aber nicht. Muße und Nichtstun werden hoch geschätzt: Das Leben hat mehr zu bieten als Prestige und Geld. Diese allgemeine Ansicht der späten 1990er Jahre führt dazu, dass ein gepflegtes Hobby oder die Beliebtheit im Freundeskreis ebenso zu einem positiven Selbstwertgefühl beitragen kann wie ein aktives Berufsleben. Eine derartige Ausrichtung des nachberuflichen Lebens ist aber an finanzielle und soziale Ressourcen gebunden, die sehr wahrscheinlich nicht mehr lange einer so breiten Masse von älteren Menschen zur Verfügung stehen werden. Soziodemographisch sei darauf hingewiesen, dass es mehr den mittleren und höheren Angestellten zu Eigen ist, sich außerhalb des Privaten in freiwilligen oder kulturellen Feldern zu betätigen. Arbeiterinnen und Arbeiter haben nach einem harten Arbeitsleben ein erhöhtes Erholungsbedürfnis und einen Nachholbedarf an ausgleichender Freizeitaktivität. Diese Differenzierung wird durch die angeführten Untersuchungen zu nachberuflichen Tätigkeitsfeldern nicht geleistet.

Dabei kristallisiert sich heraus, dass das freiwillige Engagement *ein* Bereich neben anderen ist. Ältere Menschen sind noch in der Erwerbsarbeit weiter tätig (etwa fünf Prozent), pflegen zu etwa elf Prozent Angehörige oder Nachbarn, einundzwanzig Prozent sind in der Kinder- oder Enkelbetreuung aktiv und betätigen sich zwischen siebzehn oder dreißig Prozent (je nach Untersuchung) in freiwilligen Engagements. Damit sind aber nur die „produktiven“ berufsfernen Aktivitäten abgedeckt. Die Pflege von Hobbys, sportliche Betätigung, kulturelle Interessen und vor allem Reisen, Eigenarbeit und Medienkonsum sind andere wichtige Beschäftigungsfelder älterer Menschen.

Auf dem Hintergrund der Ausführungen von Opaschowski zum Lebensgefühl der gegenwärtigen älteren Generation wird deutlich, wie die Individualisierung des Lebenssinns zu einer Aufgabe geworden ist, der man sich für die zwanzig bis dreißig Jahre der nachberuflichen Zeit zu stellen hat. Er betont die Suche nach „ernsthaften Aufgaben“, nach „gesellschaftlicher Präsenz“ und nach „Verbesserung der Lebensqualität“ durch die Einbeziehung der Sinndimension. Dies wird möglichst in einer Balance von Verpflichtung und Freiheit angestrebt.

Verschiedene individuelle Lebenswege bestehen nebeneinander und Gesetzmäßigkeiten, die sich aus der bisherigen Biographie ableiten lassen, bestimmen das Leben in der nachberuflichen Phase. Dies wird auch als „Biographisierung des Ruhestandes“ (Kohli 1993) bezeichnet. Es ist nicht mehr nur das „Leben minus Arbeit“, sondern ein eigener Lebensentwurf, der aber entsprechende Ressourcen benötigt, um frei ersonnen werden zu können.

„Wie die Lebensphase Alter gestaltet wird, hängt dabei nur z. T. von individuellen Gelegenheitsstrukturen und persönlichen Präferenzen ab. Immer wieder zeigen Untersuchungen, dass Möglichkeiten und Optionen für Aktivität und Produktivität im Alter sozial ungleich verteilt sind. So belegt die Berliner Altersstudie, dass Personen mit höherer Bildung [...] höhere Aktivitätsniveaus haben. Insbesondere für die ‚modernen‘ Formen der Altersarbeit – wie z. B. Bildung im Alter, Selbsthilfeinitiativen oder ehrenamtliches Engagement – wird konstatiert, dass höhere Schul- und Berufsausbildung, zumeist einhergehend mit höherem Einkommen, sich positiv auf die Bildungs- und Tätigkeitsbereitschaft auswirken“ (Bröscher/Naegele/Rohleder 2000, S. 35).

Dasselbe gilt für Reisen, Ausflüge und gesellige Aktivitäten. So genannten Risikogruppen wie älteren Langzeitarbeitslosen und Beziehern von Mindestrenten fehlen schlichtweg die Mittel, um in einer sozial aktiven Form ihre nachberufliche Zeit gestalten zu können.

Die nachberufliche Phase, die durch die erweiterte Lebenserwartung und das bisher noch frühzeitige Ausscheiden aus dem Erwerbsleben ein langer Zeitraum ist, trägt in sich die Chance einer ergebnisoffenen und personalen Sinn- und Kohärenzsuche. Die bis dahin erarbeiteten Identitätskonstruktionen geraten durch das identitätsrelevante Ereignis „Ausstieg aus dem Erwerbszusammenhang“ wieder in Fluss und bedürfen eines neuen Arrangements. Wie Opaschowski aufzeigt, belastet die gegenwärtige ältere Generation weniger der Übergang in den Ruhestand und die damit verbundene Status- oder Selbstentwertung als die Frage nach einem tragfähigen Sinnentwurf, der sie Kohärenz erfahren lässt, ihr das Gefühl gibt, wirklich gebraucht zu werden und mitten im Leben zu stehen. Damit sind nicht die Wünsche vieler Sozialpolitiker gemeint, die die Ressourcen und Potenziale der älteren Menschen für die Gesellschaft nutzbar machen möchten. Für das subjektive Wohlbefinden und die persönliche Lebenszufriedenheit hat die *eigene* Lebensgestaltung fundamentale Bedeutung. Man kann von einem „senior-boom“ (Kohli 1993, S. 20) sprechen, mit dem sich der Mangel an sinnvollen Rollen für die Älteren gesellschaftlich zuspitzt, da deren Forderungen nach einer anspruchsvollen Aktivität zunehmen. Dazu gehört auch der Wunsch dieser Gruppe, nicht in die „fürsorgliche Belagerung“ von Altersexperten zu geraten oder in vorgegebene Zwecke von Institutionen eingespannt zu werden. Sie möchten ihre eigenen Interessen und Ideen verwirklichen und von Fachkundigen dabei qualitativ unterstützt werden. Intergenerative Ansätze werden deshalb bevorzugt, denn man möchte nicht in *eine* Altersklasse abgedrängt werden. „Der Ruhestand verliert seinen Charakter als Restzeit“ (Opaschowski 2004, S. 76). Die Lebensphasen jenseits der Erwerbsarbeit gewinnen an eigenem Gewicht. Das Älterwerden verlässt sein Schattendasein und rückt immer mehr ins Zentrum einer Neuorientierung des Lebens.

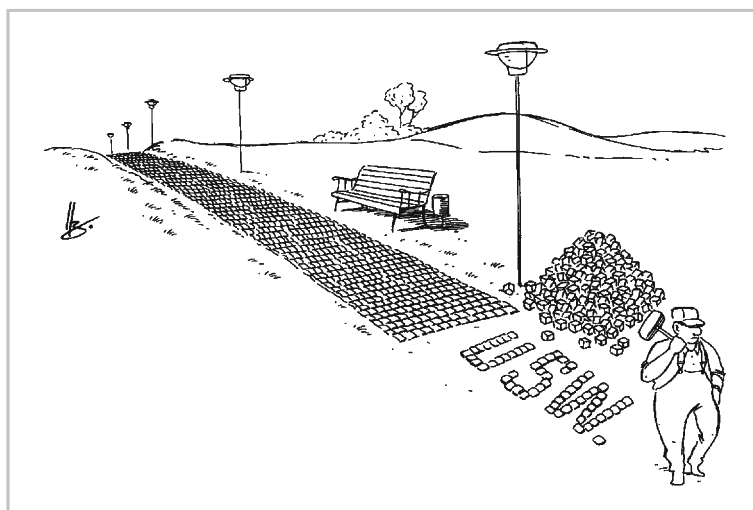
1.2.3 Engagement durch Lernen und Lernen durch Engagement

War es für vorhergehende Generationen klar, wovon sie sich im Ruhestand erholen wollten, bleibt es für die jetzigen und künftigen Menschen im Dritten Lebensalter eine Aufgabe, zu bestimmen, wofür sie etwas in diesem neuen Abschnitt lernen wollen und was die dazu passenden, selbst gewählten Ziele sein könnten. Gerhard Schulze (1992) spricht davon, dass Menschen in den 1950/1960er Jahren in Deutschland sich dafür einsetzten, „ein Haus zu bauen“, also materielle Werte zu verwirklichen. In der postmateriellen und postmodernen Zeit danach mussten sie und müssen sie lernen, in diesem Haus zu leben und die nötigen Fähigkeiten dazu erwerben. Erwachsenenbildung ist dabei ein offener Raum, in dem Menschen in diesem Prozess Orientierung finden und Kompetenzen erwerben, das immaterielle Haus zu bewohnen. Unter „Erwachsenenbildung“ verstehe ich das explizite, institutionalisierte Arrangement von Lerngelegenheiten für Erwachsene, das dazu beiträgt, Lebenskompetenzen zu erwerben, sowie Lebensbewältigung als auch souveräne Lebensgestaltung unter den Bedingungen einer spätmodernen Gesellschaft gelingen zu lassen.

Lebenssinn ist zu einer Eigenleistung der Subjekte geworden und unter anderem aus erwachsenen-bildnerischen Lernprozessen gehen eigensinnige Menschen hervor, die sich in die Dinge und Angelegenheiten einmischen, die sie betreffen. Damit wird ein Lernansatz favorisiert, dem es nicht um eine Bestätigung und Verlängerung von Leistungsfähigkeit in einer Leistungsgesellschaft geht, sondern um ein offenes Lernangebot, durch das der eigene Lernbedarf nach den Erfordernissen selbst gesetzter Zwecke und Prioritäten definiert und gedeckt wird. Menschen im Dritten Lebensalter sollten sich nicht aufgerufen fühlen, weiterhin ihre gesellschaftliche Nützlichkeit unter Beweis zu stellen, sondern zu ihren eigenen Interessen und ihrer Zwecksetzung finden. Dazu gehört auch, Defizite des bisherigen Lebensweges zu erkennen und mit einer offenen Suchhaltung etwas für sich selbst zu tun.

„Paradox ausgedrückt: die gesellschaftliche Nützlichkeit der Produktivität älterer Menschen besteht eben nicht darin, dass sie ihre längst geleisteten Beiträge für soziale Funktionen um weitere ergänzen, sondern darin, dass sie in der selbst verantworteten und gestalteten Artikulation ihrer Bedürfnisse und in der Bearbeitung ihrer Biographien der Gesellschaft einen Spiegel vorhalten, in dem diese ihre Einseitigkeiten, Beschränkungen, Verdrängungen und Fehlentwicklungen erkennen kann“ (Becker/Rudolph 1994, S. 34).

Erwachsenenbildung kann ein Impulsgeber, ein neutrales Feld sein, auf dem man sich erst einmal über die eigenen Wünsche und Motive klar wird, ohne sich gleich für ein bestimmtes Engagement zu verpflichten. Das Lernen in einer Gruppe ist dafür ein geeigneter Träger, denn vielen Menschen wird immer klarer, dass Ziele nur in kommunikativen Verknüpfungen mit anderen erreicht werden können. Im Folgenden soll dies an einem gelungenen Beispiel erläutert werden: Schon seit 1999 läuft im Münchner Bildungswerk das



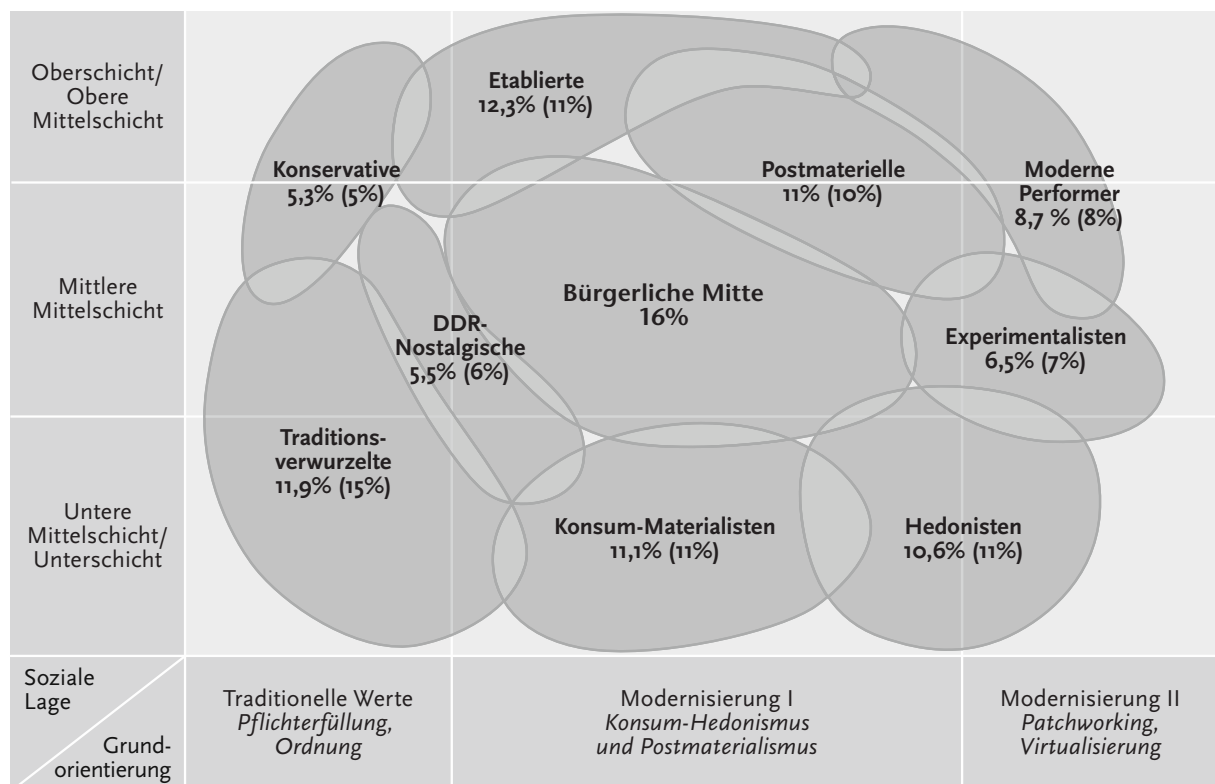
Quelle unbekannt

Projekt „Freiwilliges Engagement im Altenheim“, zu dem jedes Jahr ca. vierzig Freiwillige hinzu stoßen. Die Interessierten erhalten eine fundierte Ausbildung, sie setzen sich mit den Themen des Älterwerdens aktiv auseinander, lernen in einer Gruppe und besuchen zunächst einmal mit den anderen Interessierten ein Altenheim, um die Aufgabe unverbindlich kennen zu lernen. Haben sie sich zu einem Engagement entschlossen, können sie an einer Fülle von weiterführenden Fortbildungen teilnehmen. Auf der anderen Seite bemühen sich die Erwachsenenbildungsträger, das Heimpersonal zu schulen, damit diese auf positive Weise mit den ideenreichen und aktiven Freiwilligen umzugehen lernen. Entstanden ist das Projekt in München in einer Zeit, als Claus Füsseck skandalöse Verhältnisse in den Alten- und Pflegeheimen aufdeckte. Durch die Erwachsenenbildung wurde diese gesellschaftliche Problematik aufgegriffen, es wurden Reflexions- und Erfahrungsräume geschaffen und gleichzeitig wurde eine Brücke zu einem konkreten Engagement gebaut. Für Interessierte ist eine fundierte und gut begleitete Ausbildung ein wichtiger Anreiz, sich zu einem solchen Ehrenamt zu entschließen. Das zeigt nicht nur dieses Projekt, sondern auch der große Zulauf, den freiwilliges Engagement in der Hospizbewegung oder der Telefonseelsorge erfährt. Dass das Lernen erwachsenengemäß und qualitativ voll abläuft, ist ein wichtiger Bestandteil eines erfolgreichen Projekts. Der biographische Ansatz in der Bildungsarbeit (vgl. Klingenberg 2003) ist meiner Ansicht nach am besten dafür geeignet, Lebenslinien sichtbar werden zu

lassen, um sich über Motivlagen und Engagementwünsche klar werden zu können. Er kann helfen, verloren geglaubte Neigungen und Interessen hervorzuholen und zufrieden stellende Ziele für die nächste Zukunft zu finden.

Aber Erwachsenenbildung motiviert nicht nur zum Engagement. Aus dem Tun selbst heraus entstehen neue Lernbedürfnisse, die wiederum gestillt sein wollen. Deshalb ist ein enges Zusammenspiel von Trägern der Erwachsenenbildung und Anbietern von freiwilligen Engagements äußerst empfehlenswert.

Zudem bietet die Anwendung der aus der Sinus-Studie hervorgegangenen Milieutheorie auf erwachsenenbildnerische Zielgruppen (vgl. Tippelt 1999) ein wichtiges Instrumentarium, die Lernbedürfnisse und Lern-Arrangementwünsche der Teilnehmenden zu erfassen.



Die sozialen Milieus in der Weiterbildungsstudie für Gesamtdeutschland 2002 (Angaben in Klammern SINUS Sociovision 2001);
Quelle: Barz/Tippelt 2002

Das postmaterielle Milieu zum Beispiel ist eines der Leitmilieus in der Bundesrepublik und die Erhebung von Lernwünschen und didaktischen Vorlieben ergibt folgendes Bild für die Kursplanung und die didaktische Gestaltung: Postmaterielle haben ein breites Lerninteresse, sowohl im persönlichkeitsbildenden als auch im kulturellen und beruflichen Bereich. Sie sind offen für Alternatives und Unkonventionelles, möchten aber eine klare Inhalts- und Zieldefinition in der Kursausschreibung. An die Didaktik und methodische Aufbereitung stellen sie höchste Ansprüche und sind offen für innovative und interaktive Lernmethoden. Sie bevorzugen selbst gesteuerte und gruppendynamische Lernprozesse und schätzen die autodidaktische Vertiefung der Thematik.

Ein noch wenig thematisiertes Schnittfeld von Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement ist das informelle oder implizite Lernen (beiläufiges, durch das Tun erworbene Lernen), das besonders im freiwilligen Engagement stattfindet. Dazu möchte ich auf die Studie „Freiwilliges

Engagement, Lernen und Demokratie“ (Brandstetter/Kellner 2000) verweisen, in der Beispiele aus sechs europäischen Ländern zusammengetragen wurden und in der die Befragten zu verstehen geben, wie sehr sich explizites und implizites Lernen im Engagement ergänzen. Die Freiwilligen lernen *persönlich*, ihre Wertvorstellungen werden befragt und verändert, sie selbst verändern sich, beobachten interessante Entwicklungen an sich und erweitern ihre Kompetenzen. Durch die Gruppenbeziehung lernen sie im Team zu arbeiten, sie erleben, wie man als Gruppe etwas verändern kann, eignen sich Konflikt- und Verhandlungsstrategien an und finden zu einem Austausch von „good practice“. All dies kann man als implizites, *soziales* Lernen bezeichnen. In der darüber hinaus reichenden *politischen* Dimension lernen sie die Artikulation und Organisation von gemeinsamen Interessen, sie üben demokratische Wege des Umgangs miteinander, erkennen, wie man sich in bürokratischen Abläufen zurechtfindet, erwerben rhetorische Fähigkeiten und verlieren die Angst, sich öffentlich zu exponieren. Das *inhaltliche* Lernfeld ist natürlich eng mit der ausgeübten Tätigkeit verbunden und führt zu einem vertieften Einblick in ein spezielles Gebiet. Um noch einmal auf das Beispiel aus München zurückzukommen: Viele Freiwillige schätzen an dem Altenheimprojekt die Möglichkeit, aus einer noch bestehenden Distanz heraus, sich mit Fragen des Alterns befassen zu können und ohne Handlungsdruck die Verhältnisse in den Heimen kennen zu lernen.

Die Initiative „einfach anders altern. Eine-Welt-Arbeit im Dritten Lebensalter“ ist ein Netzwerk von Menschen im Dritten Lebensalter, die sich aktiv um Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung kümmern wollen. Die sich in ihr miteinander verbinden, nehmen sich selbst in mehrfacher Weise Ernst:

- als Frauen oder Männer, die wissen: anderen zu begegnen, sich mit ihnen und für sie zu engagieren, ist eine Weise, zu sich selbst zu finden, und das gerade ist ihnen in dieser Lebensphase das Entscheidende;
- als Bürgerinnen und Bürger, die im Horizont einer Nachhaltigen Entwicklung an Kurskorrekturen der Gesellschaft wie des eigenen Lebensstils arbeiten,
- als Christinnen und Christen, die in der Nachfolge Jesu Partei ergreifen wollen für die, die im Leben zu kurz kommen.



Organisatorisch möchte die Initiative wie eine Brücke wirken und die allzu oft getrennten Bereiche von Politischer Bildung, Alternsbildung und Eine-Welt-Solidarität miteinander in Verbindung bringen:

- wer im Dritten Lebensalter nicht schon in der Eine-Welt-Arbeit engagiert ist, darf mit Hilfestellungen rechnen, die den Einstieg erleichtern;
- wer ohnehin schon engagiert ist, erfährt womöglich zusätzliche Impulse für seine Eine-Welt-Arbeit, aber auch zur Reflexion und Verarbeitung von Alterserfahrungen.

Die Initiative ist ein offener Prozess. Sie verändert sich nach Maßgabe derer, die sich in ihr engagieren. Was aus ihr wird, wohin sie sich entwickelt, welche Gestalt sie annimmt, welche Art von Verbindlichkeit sie entwickelt, ob sie zu einer Kraft wird, die auch im politischen Raum etwas bewegen kann, ob sie über die allgemeinen Formen der Solidaritätsarbeit hinaus spezifische Ansätze von Solidaritäts- und Partnerschaftsarbeit entwickelt ..., das alles sind Fragen, die sich erst und immer wieder neu über einen Verständigungsprozess zwischen allen Beteiligten klären.

Kontakt: Jörg Siebert, Misereor; www.dritteslebensalter.de

1.3 Politische Sozialisation und Globales Lernen im Dritten Alter

HARTMUT HEIDENREICH

Gemeinsam haben die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und das Bischöfliche Hilfswerk Misereor die Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt. Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ angeboten. Das ist natürlich kein Zufall, mehrere Beiträge in diesem Band verdeutlichen dies. Hier geht es darum, die politische (und kirchliche) Sozialisation der Teilnehmenden im Dritten Alter in den Blick zu nehmen, um beim Globalen Lernen als Form politischer Bildung Person und Sache miteinander ins Spiel zu bringen sowie daraus Konsequenzen und daran anschließende Perspektiven zu entwickeln.

1.3.1 Ausgangspunkt: Eine austarierte Erwachsenenbildung

Für die KBE umfasst Erwachsenenbildung „alle Formen der freiwilligen Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase“ (KBE o. J., S. 5). Abgesehen von der (bewussten!) Verwendung des Begriffs Erwachsenenbildung gegenüber Weiterbildung ist dies die Variation einer Formulierung des Deutschen Bildungsrats von 1970 und sie wird ergänzt: „Sie befähigt zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln im persönlichen, familiären, beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben“ (ebd.). Ihr mögliches thematisches Spektrum ist daher zunächst unbegrenzt, es richtet sich an den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden aus. Freilich hat die wertbezogene Bildung dabei einen besonderen Stellenwert. Dies erklärt, zumindest zum Teil, auch die innere Nähe zu einem Ansatz von Globalem Lernen, der orientiert ist an Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit (vgl. dazu z. B. Kapitel 1.4 sowie Asbrand/Scheunpflug 2005; Scheunpflug/Asbrand/Bergmüller/Lang-Wojtasik 2005).



Exkursion zur Politik (Foto: Barbara Asbrand)

Der Erwachsenenbildung – und dies betont die KBE – geht es damit nicht einfach um eine Akkumulation von Wissen, sondern um die Lebenspraxis und das Handeln der Menschen. In anderen Worten: „Erwachsenenbildung soll zu kompetentem Handeln in privaten, öffentlichen und beruflichen Lebenssituationen befähigen“ (Siebert 1984, S. 174). Die Frage ist freilich, wie die Erwachsenenbildung diesem Ziel näher kommen kann – und diese Frage verschärft sich in zwei Richtungen in unserem Kontext: Was heißt das für das Dritte (und schließlich gar für das Vierte) Lebensalter und was heißt das unter den Bedingungen der Globalisierung?

Generell hat Erwachsenenbildung als organisiertes Lernen vor allem drei Aufgabenfelder und Orientierungen (vgl. Heger 1989, S. 411):

- eine *Defizitorientierung*, d.h. ihr geht es um eine Kompensation von nicht oder nicht mehr vorhandenen Qualifikationen bzw. um den Erwerb neu benötigter Kompetenzen (besser wäre es wohl, hier von *Kompetenzorientierung* zu sprechen)
- eine *Partizipationsorientierung*, d.h. ihr geht es um Anregungen und Befähigungen zur Mitgestaltung des Gemeinwesens (und das hat in unserem Kontext eine lokale und globale Dimension¹),
- eine *Identitätsorientierung*, d.h. ihr geht es um die Förderung der Identitätsentwicklung der einzelnen Erwachsenen.

Diese drei Orientierungen jeweils adäquat auszutarieren, ist eine Herausforderung für die Theorie wie die Praxis – wie auch unsere Fortbildung gezeigt hat, etwa in den unterschiedlichen Schwerpunkten der beiden Träger: einmal stärker eine von allgemeinen, entwicklungspolitischen und Aktionszielen geprägte Partizipationsorientierung (als Akzentuierung eher bei Misereor), einmal eine stärker der Entwicklung des Individuums Raum gebende Identitätsorientierung (als Akzentuierung eher bei der KBE). Auch die aktuelle bildungspolitische Auseinandersetzung um Weiterbildung kann man vor diesem Hintergrund sehen, nämlich einmal Weiterbildung als vorwiegend auf den Erwerb und Erhalt beruflich verwertbarer Kompetenzen, also auf „employability“, ausgerichtetes Angebot, oder aber Weiterbildung als stark am Individuum und seiner Entfaltung orientierte – und daher ausdrücklich so genannte – Erwachsenenbildung, die besonders person- und wertorientiert ist. Auch wenn es durchaus berufliche Weiterbildung in der Katholischen Erwachsenenbildung gibt, ist sie überwiegend letzteres – und bringt die über den aktuellen Bedarf hinausgehende Perspektive und das Recht der Bürger auf eine solche Bildung gegen eine zu einseitige Fixierung der Weiterbildung auf „employability“ zur Geltung (gerade im Dritten und erst recht im Vierten Lebensalter). Zu dieser Erwachsenenbildung (der extra- oder trans-funktionalen Inhalte) gehört übrigens nicht nur personale, theologische und soziale, sondern auch politische Bildung, die ja eigentlich ein besonderes Anliegen der Politiker und der öffentlichen Förderung sein müsste.



Fortbildungsgruppe Bad Saarow: Reflexionsphase während der Exkursion
(Foto: Barbara Asbrand)

1.3.2 Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter

Mit dem Dritten Lebensalter meinen wir die Lebensphase nach der Berufstätigkeit bzw. Familienversorgung, also z. B. als Vorruheständler oder als Hausfrau im Rentenalter, nachdem die Kinder aus dem Haus sind. Vom Vierten Lebensalter sprechen wir, wenn man einen Großteil der Ressourcen (z. B. an Zeit, Kraft und Geld) für den täglichen Selbsterhalt aufwenden muss und sich der selbständige Aktionskreis erheblich einschränkt. Es sind soziologische Begriffe, die nicht an einem bestimmten Alter festgemacht sind, sondern an der Rolle und Teilhabemöglichkeit am sozialen und gesellschaftlichen Leben. So kann jemand in jüngerem Alter durch einen Unfall auf den

¹ Vgl. den Neologismus „Glokalisierung“.

Rollstuhl angewiesen sein und dadurch vom Zweiten unmittelbar ins Vierte Lebensalter gewechselt haben. Im Bildungszusammenhang sind Menschen im Vierten Lebensalter allerdings meist im höheren Rentenalter, teils gar hochaltrig, diejenigen im Dritten Lebensalter meist in Rente oder in Altersteilzeit (vgl. KBE 2002; Heidenreich 2002, 2005).²

Die KBE-Kommission „Altenbildung“ hat folgende „Leitlinien“ einer Bildung im Dritten Lebensalter formuliert – und diese galt es konkret einzulösen in der KBE-/Misereor-Fortbildung:

1. „Wir verstehen Bildung als partnerschaftlich-emanzipatorischen Lernprozess.“
2. „Wir berücksichtigen die unterschiedlichen Prägungen der Teilnehmer/innen.“
3. „Wir fördern alle Formen des Lernens, die auf Selbstaktivität, Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstorganisation hinzielen.“
4. „Wir bieten Raum, um – ausgehend von biographisch gewachsenen Lebensentwürfen – Neuorientierungen und Weiterentwicklungen anzuregen und zu begleiten.“
5. „Wir wirken auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten hin und fördern gesellschaftliche Teilhabe und solidarisches Handeln.“
6. „Wir qualifizieren Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Arbeit mit Menschen im Dritten Alter“ (KBE 2002, S. 23ff).

Dass und wie dies in dieser Qualifizierung und durch die Praxisprojekte geschehen ist, zeigt an ausgewählten Beispielen die Evaluation des Fortbildungsprojekts.³ Hier soll nur angedeutet werden, was dies heißt angesichts der politischen bzw. entwicklungspolitischen Sozialisation – und meist verlief diese parallel mit der kirchlich-politischen bzw. ökumenischen (im Sinne von Ökumene als Erdkreis, „global“!⁴) Sozialisation.

1.3.3 Politische Sozialisation: Die 68er im Dritten Lebensalter

„Please talk about yourself“ – „Tell us how you overcame hardships, what your guideline was when standing at the crossroads of your life.“ Es bedurfte dieser ausdrücklichen Aufforderung der japanischen Verleiher des Kyoto-Preises an ihren Preisträger, an den wohl berühmtesten zeitgenössischen deutschen Sozialphilosophen, Jürgen Habermas (2004, S. 15), dass er seine Scheu überwand und als 75-Jähriger öffentlich davon sprach, was u. a. die Säulen seines sprachphilosophischen und moraltheoretischen Ansatzes mit einer Sprachbehinderung zu tun haben, unter der er als Kind gelitten hat – ein prominentes und eindrückliches Beispiel für den Einfluss biographischer Erfahrungen selbst auf abstrakte Theoriesphären. Es gibt (zum Glück!) keinen Automatismus, wie solche Erfahrungen uns beeinflussen, aber die Auswirkungen der Sozialisation auf unser Denken und Handeln sind bedeutsam und gerade in Bildungsprozessen immer wieder in den Blick zu nehmen.

Bereits in der Ausschreibung für die Multiplikatorenfortbildung „Gut leben in der Einen Welt“ wurde das biographische Spezifikum der Altersgruppe der jetzt in Rente bzw. Pension gehenden Menschen angesprochen, oder soziologisch genauer gesagt: dieser Kohorte, nämlich dass sie die Alt- oder Nach-1968er Generation sind. Es sind Menschen, die von ihrem Alter her die Gemeinsamkeit haben, dass sie

- die 1968er (sogenannte Studenten-)Bewegung zumindest in ihren Ausläufern noch mitbekommen, vielleicht sich sogar damals aktiv beteiligt haben,
- die Demos, Sit-ins, Happenings, Sitzblockaden als Methoden politischen Agierens kennen,

² In Anlehnung und – beim Verständnis vom Vierten Alter – zugleich in Abhebung von Laslett 1995 (der das Vierte Lebensalter stark negativ und auf den Tod hin formuliert, weniger – wie die KBE-Leitlinien – als immer noch, wenn auch eingeschränkt, aktiv zu gestaltende Lebensphase). Vgl. auch zur „Zielgruppe Drittes Lebensalter“ das Kapitel 1.2.

³ Vgl. dazu in diesem Band Kapitel 3 und 4.

⁴ Vgl. zu diesem Verständnis Lange (1980), lange Mitarbeiter des Ökumenischen Rats der Kirchen für Bildungsfragen.

- den Mauerbau verfolgt und die meiste Zeit nur Stacheldraht und Todesstreifen als innerdeutsche Grenze gekannt haben,
- die Kubakrise und die Gefahr eines Atomkriegs sowie den Kalten Krieg bewusst erlebt haben,
- in ihrer kirchlichen Sozialisation durch die Aufbrüche des II. Vatikanischen Konzils und der Würzburger Synode mit einer Aufwertung der Laien und ihres gesellschaftlichen Engagements geprägt sind,
- entwicklungspolitische Neubewertungen und gleichfalls Aufbrüche in der Ära Eppler mit moralisch-ethischem Anspruch an politisches Handeln kennen gelernt haben,
- deren „Dritte-Welt“-Engagement beeinflusst war von den Diskussionen um die Kriege in Vietnam und Biafra, um die Befreiungsbewegung in Lateinamerika, Afrika und Asien und um Symbolfiguren wie Ché Guevara und Nelson Mandela.
- in ihrem pädagogischen Denken teils von „Dritte-Welt“- bzw. Befreiungs-Pädagogen wie Paulo Freire und Ivan Illich geprägt wurden,
- sich in ihrem theologischen und kirchlichen Selbstverständnis von Befreiungstheologen wie Gustavo Gutiérrez und Leonardo Boff oder (insbesondere evangelische) von Desmond Tutu haben inspirieren lassen,
- bereits eine Große Koalition unter Kiesinger (und die als Reaktion darauf entstandene APO [außerparlamentarische Opposition]) und die Kanzlerschaft Brandts zu ihren politischen Erfahrungen zählen,
- die dann tatsächlich „mehr Demokratie wagen“ wollten (so ein Brandt-Slogan) in ihrem Protest gegen die Einschränkung der Grundrechte in Zeiten von Baader-Meinhof bzw. des RAF-Terrors (Rote-Armee-Fraktion), gegen Atomwaffenstationierung (Pershing-Raketen u. a.), gegen atomare Wiederaufbereitungsanlagen, gegen Startbahn West in Frankfurt/Main,
- die für den entwicklungspolitischen Aufbruch, für das Thema „Dritte Welt“ in Unterricht, Kirche und Bildungsarbeit, für das Entstehen von entwicklungspolitischen Aktionsgruppen, einer Weltladen-Bewegung usw. wichtige Träger waren.

Allein schon diese Andeutungen zeigen, wie anders der aufwächst, der jetzt jugendlich ist – und wie wichtig bei einem generationenübergreifenden Lernen oder beim Planen solcher Projekte ein Bewusstsein über diese recht unterschiedlichen und die Wahrnehmung ebenso wie das Engagement prägenden biographisch-sozialisatorischen Voraussetzungen ist. Diese zu reflektieren war daher ein Baustein der Fortbildung. Vermutlich wird man sagen können, dass sich damals die prägenden kirchlichen und politischen Erfahrungen gegenseitig in Richtung eines kirchlichen und entwicklungspolitischen Engagements verstärkten, das an generellen ethischen Prinzipien bzw. an einem globalen Ethos orientiert war – und dass diese Verbindung und Wechselwirkung heute so nicht mehr ohne weiteres gegeben ist.⁵

Bezeichnenderweise haben neuerdings ja Jugendforscher auf eine größere innere Nähe der Jugendlichen zu ihren Großeltern hingewiesen,⁶ dass nämlich die jugendlichen „Egotaktiker“ und pragmatisch Leistungsorientierten (vgl. Deutsche Shell 2002, S. 25ff. passim) trotz unterschiedlicher Lebenssituation eher die positiv-pragmatische Nachkriegs- und Aufbau-Generation der Großeltern verstehen als ihre postmaterialistischen und protestbereiten ökoidealistischen Eltern. Das birgt Chancen ebenso wie mögliche Missverständnisse und ist insbesondere bei der Planung von Bildungs- und Aktionsprojekten mit intergenerationeller Beteiligung zu beachten.

⁵ Weder in der Sozialisationsforschung noch in der Diskussion zur politischen Bildung bzw. politischen Erwachsenenbildung ließ sich dazu etwas finden – (vgl. z. B. Hurrelmann/Ulich 1998; Hufer 2005; Weinbrenner 1997; vgl. Letzteren jedoch zur Nachhaltigkeit, zur ethischen und globalen Dimension in einer zukunftsorientierten politischen Bildung und Didaktik – ein Beitrag, der in der Neuauflage nicht mehr enthalten ist; diese bietet allerdings einen Beitrag zum Globalen Lernen; vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005).

⁶ Zur hohen Bedeutung von Großeltern für Jugendliche; vgl. Zinnecker u. a. 2002, S. 25ff.

1.3.4 Erwachsenenbildung, Globales Lernen, intergenerationelle Bildung: neue pädagogische Verhältnisse

Was neu ist am pädagogischen Denken und in welche Richtung die Überlegungen weiterzuentwickeln sind, lässt sich wohl an der jüngeren Entwicklung des Pädagogischen Verhältnisses für Erwachsenenbildung, Globales Lernen und intergenerationelle Bildung aufzeigen.

Das „Pädagogische Verhältnis“ wird klassisch gedacht in der Gegenüberstellung von Erzieher (Pädagogus) und zu Erziehendem (Educandus). Dabei wird ein Superioritäts-Inferioritäts-Verhältnis unterstellt (begründet durch das Gefälle an Alter, Lebenserfahrung, Wissen etc.), mit dem Educandus als jungem und weniger erfahrenen Menschen. Das pädagogische Ethos besagt, inwiefern man das Wachstum dieser kleinen Pflanze fördern darf und soll, und die weitere pädagogische Diskussion beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Dosierung und mit welcher Kunst des Lehrens man den jungen Menschen aufs Wissens-, Kompetenz- und Reflexionsniveau von Erwachsenen heben kann (vgl. als Überblick Schwenk 1983).



Jüngere und ältere Teilnehmende im Gespräch (Foto: Petra Dierkes)

Dieses dyadische und in positionellem Gefälle gedachte pädagogische Verhältnis ist bei vielen Menschen noch im Hinterkopf, wenn sie die Stichworte Pädagogik und Bildung hören. Es ist freilich längst aufgebrochen, etwa bei Vorstellungen von der pädagogischen Situation oder vom pädagogischen Feld (vgl. Mollenhauer 1972)⁷ und gilt auch für die Erwachsenenbildung längst nicht mehr, insofern es bei ihr tendenziell um ein gemeinsames Lernen in prinzipieller Gleichberechtigung geht, auch wenn einzelne Personen eine Sonderrolle haben können – als Moderator, durch Fachkompetenz o. Ä. Erst recht ändert sich dieses Verhältnis – bis hin zu seiner Umkehrung – beim intergenerationellen Lernen. Dies beginnt im einfachen dyadischen Verhältnis, etwa wenn der Enkel der Oma das Internet erklärt und ihr den Umgang mit E-Mails beibringt, und setzt sich fort damit, dass sich die beteiligten Generationen als von einer Frage, von einem Problem, von Konsequenzen aktuellen Handelns als in Zeitgenossenschaft gemeinsam Betroffene erkennen. Und genau im Erkennen und im Bewusstsein der Zeitgenossenschaft liegt eine große Chance sowohl beim Globalen Lernen wie bei der intergenerationellen Bildung.

Es gibt aber noch weitere Öffnungen bzw. Entgrenzungen.

⁷ Dies ist kein Widerspruch zur Betonung des „personalen Angebots“ auch in der Erwachsenenbildung; vgl. KBE o. J., S. 10; zum Konzept näherhin vgl. Heidenreich 2005.

1.3.5 Zukunftsorientierung in der politischen Bildung, Globales Lernen, universale Solidarität, advokatorische Ethik

Bereits im Bedenken gemeinsamer geschichtlicher Verantwortung (z. B. beim Holocaust oder Kriegsfolgen) gibt es anamnetische Solidarität, insofern sich aktuelle Generationen in eine gemeinsame Verantwortung mit früheren stellen (vgl. Metz 1977).⁸ Sie ist zugleich „universale Solidarität im Horizont der einen Menschheit und der einen Geschichte“ (Peukert 1978, S. 332). Wo im Bildungsprozess Fragen der Nachhaltigkeit, Ökologie, begrenzten Ressourcen etc. eine Rolle spielen, gibt es eine vorausgreifende Solidarität mit künftigen Generationen, die die Folgen unseres heutigen Handelns zu tragen haben werden. Hier wird noch das pädagogische Grundproblem überhaupt, das pädagogische Paradox, überholt, nämlich in einer Situation der Ungleichheit dennoch Egalität, Reziprozität und Mündigkeit zu unterstellen und zugleich anzuzielen (vgl. Mollenhauer 1972, S. 70; Peukert 1983, S. 213; Heidenreich 1985). Hier müssen nämlich sogar quasi „paternalistische“ bzw. „maternalistische“ Entscheidungen im vorgreifenden Interesse kommender Generationen getroffen werden, die sich ja, z. B. da noch gar nicht geboren, nicht einmal ins Ideal eines Diskurses einer universalen Kommunikationsgemeinschaft⁹ selbst einbringen könnten.



Werktreffen in Hofgeismar (Foto: Christoph Albuschkat)

Diese Perspektive ist eigentlich bereits beim Kriterium „Zukunftsorientierung“ in der Didaktik politischer Bildung gegeben, wo ein Zielkomplex die „Einübung in globales und generationsüberschreitendes Denken“ (Weinbrenner 1997, S. 134) ist. Sie wird dort allerdings vor allem im Blick auf „Nachhaltige Entwicklung“ (Sustainable Development) gedacht. Dieses Ziel geht durchaus in die angesprochene Richtung und lautet in der Formulierung der Brundtland-Kommission für Umwelt und Entwicklung: „Unter dauerhafter Entwicklung verstehen wir eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten der künftigen Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987; zit. n. Weinbrenner 1997, S. 133).

Der Ansatz „Globales Lernen“, der dieses Ziel nicht auf ökologische Probleme verengt wissen will, betont zusätzlich die Frage weltweiter Gerechtigkeit (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 476). Beim Globalen Lernen werden der Bezug innerhalb einer Generation und der intergenerationelle Bezug zudem nicht nur zeitlich, sondern schon in der Bezeichnung geographisch entgrenzt und die Zeitgenossenschaft ebenso wie die Sorge für künftige Generationen wird erdteilübergreifend, eben global.¹⁰ Globales Lernen hat daher viel zu tun mit einer advokatorischen Ethik in globaler Perspektive und im Blick auf künftige Generationen.¹¹ Es gibt dazu auch in Bildungskonzepten vielfache Anklänge,¹² doch sie auszuformulieren, ist eine größtenteils noch ausstehende Aufgabe.¹³

⁸ Vgl. auch die neueren Überlegungen zu Compassion (Metz/Kuld/Weisbrod 2000); zugleich ist ein erweitertes Verständnis von Solidarität auch der christlichen Soziallehre zugrunde zu legen; von Überlegungen zu Compassion her (vgl. Ebertz 2000).

⁹ Dies markiert zugleich diesbezügliche Grenzen der Konzeption des kommunikativen Handelns von Habermas 1981.

¹⁰ Schon 1971 sprach E. Lange (1980, 112) im Zusammenhang von ÖRK-Bildungsüberlegungen vom „International Man“, dessen Lebens- und Verantwortungsraum [...] immer irgendwie die ganze Erde ist“; zu den Impulsen von Lange vgl. u. a. Heidenreich 2001.

¹¹ Etwa in einer Variation und Erweiterung des Begriffs von Brumlik 1992.

¹² Z. B. bei Weinbrenner 1997; ebenso bei Asbrand/Scheunpflug 2005.

¹³ Ein nächstes Projekt der KBE „Generationen lernen gemeinsam“ hat konsequenterweise die Praxis intergenerationellen Lernens als Fokus.

1.4 Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens

BARBARA ASBRAND/GREGOR LANG-WOJTASIK/ANNETTE SCHEUNPFLUG

Globales Lernen ist kein einheitlich fest umrissenes Konzept, sondern eine Fragehaltung angesichts der großen pädagogischen Herausforderung, Menschen auf eine Welt vorzubereiten, die als Weltgesellschaft zusammenwächst (Scheunpflug/Hirsch 2000; Scheunpflug/Schröck 2002).

Die Entwicklung zur Weltgesellschaft und die aus ihr resultierenden Lernherausforderungen lassen sich auf drei unterschiedlichen Ebenen charakterisieren: in *sachlicher Perspektive* als Herausforderung, mit neuen Problemlagen in einer immer komplexer werdenden Welt umzugehen, und in *zeitlicher Perspektive* als Herausforderung, den schnellen sozialen Wandel zu bewältigen. In *sozialer Perspektive* geht es darum, den Umgang mit Kulturen, Religionen und verschiedenen

Lebensentwürfen zu lernen. Umgang mit Nichtwissen, mit Unsicherheit und mit Fremdheit angesichts komplexitätssteigernder Globalisierungsprozesse sowie die Gestaltung der Einen Welt werden zur Herausforderung für Lernen. Innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Haan/Harenberg 1999) geht es Globalem Lernen als einer pädagogischen Konzeption im Besonderen um den Aspekt globaler Gerechtigkeit. Konzepte Globalen Lernens fassen ihren Gegenstand weiter als die Beschäftigung mit der „Dritten Welt“. Vielmehr ist Globales Lernen im Sinne des Nachhaltigkeitsdiskurses auf die politischen, sozialen und ökologischen *Zusammenhänge* zwischen Entwicklungs- und Industrieländern sowie auf das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt bezogen.



Seminar in Bad Saarow (Foto: Barbara Asbrand)

1.4.1 Historische Wurzeln des Konzepts Globalen Lernens

Die Konzeption Globalen Lernens hat sich aus verschiedenen pädagogischen Theorien entwickelt (vgl. ausführlich Scheunpflug/Seitz 1995).

Der wichtigste und historisch älteste Bezugsrahmen sind die entwicklungspolitische Bildung und die sogenannte „Dritte-Welt-Pädagogik“. In den 1950er Jahren entstanden aus der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs, der Wiederkehr Deutschlands in die Völkergemeinschaft und der Gründung entwicklungspolitischer Hilfswerke erste Konzepte einer Dritte-Welt-Pädagogik. Ende der 1960er Jahre setzte eine deutliche Politisierung der Debatte ein. Erstmals rückten die Abhängigkeitsstrukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen in den Blick sowie der Zusammenhang zwischen der Entwicklung in der sogenannten Ersten Welt und der Dritten Welt. Diese Perspektive wird in der Konzeption der „Entwicklungspädagogik“ aufgegriffen als „der Versuch, auf (globale, lokale und individuelle) Probleme von Unter- und Überentwicklung eine pädagogische Antwort zu geben“ (Tremml 1980, S. 13) – ein Gedanke, der später durch die Bildung für nachhaltige Entwicklung weitergeführt wird.

Der Begriff „Globales Lernen“ wurde in der deutschsprachigen Debatte durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums „Schule für Eine Welt“ (1995) eingeführt und verbreitet. Globales

Lernen wird als Querschnittsaufgabe aller Bildungsprozesse betrachtet. Ausgangspunkt ist hier – wie in einem vom Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) im Jahr 2000 veröffentlichten Positionspapier – die Annahme, dass Bildung und Erziehung eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft zukommt. Argumentiert wird mit der Agenda 21 und der darin formulierten Forderung, den Lebensstil des Einzelnen im Sinne des Nachhaltigkeitskonzepts zu verändern. Bildung und Erziehung sollten hierzu einen Beitrag leisten (vgl. VENRO 2000b; vgl. auch BLK 1998; Haan/Hardenberg 1999).

Parallel wurde im Verlauf der 1990er Jahre die Situation der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit als krisenhaft wahrgenommen, da sie ihre Adressaten und Adressatinnen immer weniger erreichte (vgl. Scheunpflug/Seitz 1993; 1995). Eine eigenständige pädagogische oder didaktische Konzeption der entwicklungsbezogenen Bildung hätte seit Anfang der 1980er nicht mehr stattgefunden (ebd.). Unter anderem in der mangelnden pädagogisch-didaktischen Reflexion der Praxis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit mag eine mögliche Ursache liegen, dass entwicklungspolitische Bildung als nicht mehr zeitgemäß wahrgenommen wurde. Im Gefolge einer grundlegenden Reformulierung der theoretischen Grundlagen Globalen Lernens wurde 2000 ein neues didaktisches Konzept entwickelt, das als Ziel Globalen Lernens nicht mehr die „Bewusstseinsbildung“ im Sinne der Veränderung von Einstellungen, sondern den *Kompetenzerwerb* formuliert (Scheunpflug/Schröck 2002; vgl. auch Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005). Damit befindet sich Globales Lernen im Einklang mit dem Orientierungsrahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, deren zentrales Merkmal das Bildungsziel der Gestaltungskompetenz ist (BLK 1998).

1.4.2 Die Beschreibung der Welt: Globalisierung und Weltgesellschaft

Die Konnotationen des Begriffs Globalisierung unterscheiden sich vom Kontext, in dem er verwendet wird. Mit der Globalisierung werden andere Dinge verbunden, je nachdem, ob man darüber in einem ökonomischen oder kulturellen Kontext spricht, je nachdem, ob man den Begriff in einem deskriptiven oder in einem normativen Sinne verwendet.

Die Globalisierung bedeutet eine Entgrenzung des Raums. Durch die neuen Medien und Kommunikationsformen spielt der Raum eine immer geringere Rolle. Personen können zum Beispiel an Ereignissen über das Internet teilnehmen, ohne selbst anwesend zu sein. Es entstehen neue Strukturen, die nicht mehr entlang nationalstaatlicher Grenzen verlaufen, sondern in neuen gesellschaftlichen Netzwerken (vgl. Castells 2002a; b; 2003) organisiert sind: Kaffeebauern in Costa Rica kommunizieren per Mail direkt mit Weltläden in Europa, ebenso wie sich Aktienbesitzer in Deutschland im Internet ohne Zeitverzug über die Kursentwicklung an der Wall Street informieren. Auch Luhmann beschreibt die modernen Kommunikationsmöglichkeiten als den wesentlichen Aspekt, der die Entwicklung zur Weltgesellschaft vorantreibt (vgl. Luhmann 1975; 1997). Hinzu kommen die größer gewordenen Möglichkeiten der weltweiten Mobilität.



Annette Scheunpflug (Foto: Christoph Albuschkat)

Gleichzeitig ist die Bedeutung des Raums als Bezugsgröße für Handeln nach wie vor von Wichtigkeit. Der britische Soziologe Robertson spricht deshalb von „Glokalisierung“ und meint damit die gleichzeitige Bedeutungszunahme von lokalen wie globalen Prozessen (Robertson 1995; Beck 1997, S. 90).

Die Merkmale der Globalisierung lassen sich in drei Aspekten beschreiben:

In *sachlicher Perspektive* entstehen Probleme, die das Überleben der Menschheit als Ganzes in Frage stellen (vgl. UNDP 1999, S. 2f.): Die wachsende wirtschaftliche Kluft zwischen Entwicklungs- und Industrieländern sowie innerhalb von Gesellschaften zwischen Armen und Reichen ist eine enorme Herausforderung. Der weltweit zunehmende Ressourcenverbrauch, die Einhaltung der Menschenrechte, die Sicherstellung von Demokratie, die Verringerung der weltweiten Armut und ein Leben in Sicherheit – vor allem in den Gebieten dieser Erde, die von kriegesischen Auseinandersetzungen in Bürgerkriegen oder zwischen Staaten bedroht sind.

Die Weltgesellschaft kann zweitens in einer *zeitlichen Dimension* beschrieben werden. Die Globalisierung führt – bedingt durch die modernen Medien – zu einer „Schrumpfung der Zeit“ (UNDP 1999, S. 1). Die weltweite Kommunikation wird immer schneller und überfordert nicht selten den Menschen. Die Beschleunigung des sozialen Wandels kann als Motor und Folge der Globalisierung beschrieben werden. Inzwischen ist der soziale Wandel schneller geworden als die Zeitspanne eines Generationenwechsels. Konflikte zwischen Modernität und Tradition sind an vielen Orten der Welt die Konsequenz – oder, wie in Deutschland erlebbar, ein gewisses Auseinanderleben der Generationen.

In der *sozialen Dimension* ist die Unterscheidung zwischen Vertrautem und Fremdem nicht länger eine Frage räumlicher Nähe, sondern vielmehr Ausdruck sozialer Ausdifferenzierung innerhalb von Gesellschaften (vgl. Appadurai 1990). Die Unterschiede zwischen privilegierten und nichtprivilegierten Menschen zwischen und in Gesellschaften nehmen zu. Fremdheit wird im sozialen Nahbereich erfahrbar etwa als Folge von Migration, gleichzeitig werden sich Lebenswelten von Menschen in ähnlichen sozialen Kontexten über den Globus hin ähnlicher.

Die wesentlichen Herausforderungen, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben, sind die zunehmende Komplexität in sachlicher Perspektive und die Notwendigkeit, sowohl in zeitlicher wie in sozialer Hinsicht mit Unsicherheit umgehen zu können. Probleme, wie sie in der sachlichen Dimension beschrieben wurden, werden immer komplexer und sind immer weniger mittels einfacher Lösungsansätze zu bearbeiten. Die Beschleunigung bzw. die ungewisse Zukunft bewirken Unsicherheit, der wir zunehmend begegnen. Und in sozialer Hinsicht fordert der notwendige Umgang mit Fremdheit und Differenz heraus.

1.4.3 Die Leitbilder: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit

Angesichts der beschriebenen Herausforderungen erscheint es zunehmend schwieriger, ethische Prämissen zu benennen, an denen sich Menschen in einer globalisierten Welt orientieren können. Einen Referenzrahmen bieten die Visionen der Nachhaltigkeit und der internationalen Gerechtigkeit, die spätestens seit dem Brundtland-Bericht von 1987 (vgl. Weltkommission 1987) sowie der bei der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung von Rio 1992 beschlossenen Agenda 21 auf der internationalen Tagesordnung stehen.¹⁴ Für den deutschsprachigen Kontext wurden im Rio-Nachfolgeprozess mit der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ (BUND/Misereor 1996)



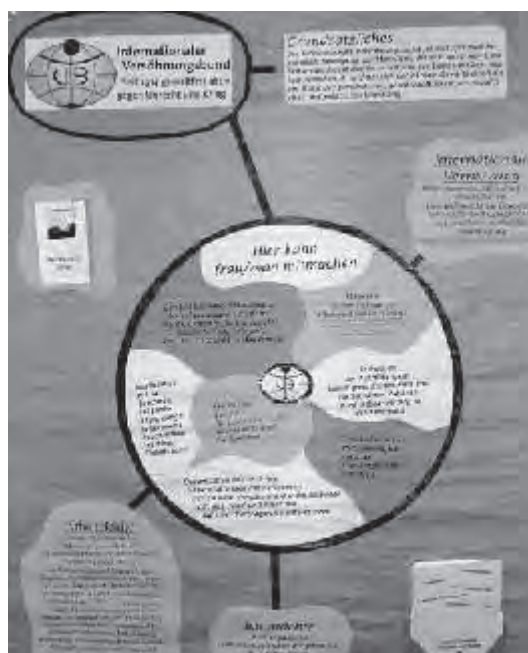
Lernplakat aus dem Modul 10 (Foto: Barbara Asbrand)

¹⁴ Die Johannesburg-Konferenz von 2002 hatte das Ziel einer Bestandsaufnahme der gesetzten Ziele und einer zuspitzenden Beratung, wie die Ziele erreicht werden können. Vgl. zu diesem Thema auch den Beitrag von Hermann Garritzmann in diesem Werkbuch. Für den Bildungsbereich vgl. z. B. ZEP 25(2005)1 zum Thema „Rio + 10. 10 Jahre nach dem Weltgipfel“.

verschiedene Aspekte benannt, wie Nachhaltigkeit und internationale Gerechtigkeit operationalisiert werden könnten. Nachhaltigkeit wird dabei als Entwicklung definiert, „in der die Bedürfnisse heutiger Generationen befriedigt werden sollen, ohne die Bedürfnisse kommender Generationen zu gefährden“ (BUND/Misereor 1996, S.25). Mit der Vision einer nachhaltigen Entwicklung wird die gleichwertige Berücksichtigung ökologischer, sozialer und ökonomischer Belange hervorgehoben. In diesem Verständnis wird zum Ausdruck gebracht, dass Entwicklung eine intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit erfordert, die lokal, regional, national und international bedeutsam ist. Die Umsetzung erfordert einen ganzheitlichen und partizipativen Prozess.

Zur Operationalisierung der Vision der Nachhaltigkeit schlagen die Autoren und Autorinnen der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ eine Orientierung an acht Leitbildern vor: 1) Rechtes Maß für Raum und Zeit; 2) Eine grüne Marktagenda; 3) Von linearen zu zyklischen Produktionsprozessen; 4) Gut leben statt viel haben; 5) Für eine lernfähige Infrastruktur; 6) Regeneration von Land und Landwirtschaft; 7) Stadt als Lebensraum; 8) Internationale Gerechtigkeit und globale Nachbarschaft.¹⁵

Diese sind als Gestaltungsentwürfe für verschiedene gesellschaftliche Akteure konzipiert und sollen Anregungen geben, wie Grenzen kreativ zu Chancen gewandelt werden können (vgl. BUND/Misereor 1996, S.149ff). Jedes Leitbild für sich ist mehrperspektivisch angelegt und entwirft „den erwünschten Wandel als einen zwar gleichgerichteten, aber doch ungleichzeitigen und vielstimmigen Prozeß“ (BUND/Misereor 1996, S.151).



Lernplakat aus dem Modul 10 (Foto: Barbara Asbrand)

Globales Lernen bzw. eine Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt auf diese Leitbilder Bezug, um Lernprozesse anzuregen, die Orientierungs-, Handlungs- und Strukturierungswissen ermöglichen. Dabei wird vor allem die Perspektive internationaler Gerechtigkeit betont, die im Eine-Welt-Kontext verortet ist und aus der heraus ein Ausgleich zwischen Nord und Süd unerlässlich ist. Dies wird etwa deutlich in der Erkenntnis, dass Deutschland ein „Entwicklungsland“ ist (Dritte Welt Haus Bielefeld/BUND/Misereor 1997). Um dies zu verändern, soll über Bildungsarbeit zu einer zukunftsfähigeren Entwicklung angeregt werden. Dabei wird im Rahmen internationaler Fragestellungen die Notwendigkeit von und Befähigung zur Solidarität als unabdingbar angesehen.

1.4.4 Globales Lernen und Eine-Welt- Arbeit

Allerdings beinhalten die normativen Grundlagen Globalen Lernens, nämlich die Ausrichtung des Bildungsansatzes an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit, nicht unerhebliche Schwierigkeiten für Bildungsprozesse Globalen Lernens. Konzepte Globalen Lernens gehen davon aus, dass nachhaltige Entwicklung in gesellschaftlicher und globaler Perspektive durch Bildungsarbeit unterstützt werden könne, denn gesellschaftliche Veränderung beginne – so die Annahme – in den Köpfen der Menschen (vgl. z. B. VENRO 2000). Diese Annahme eines „Bewusstseinswandels“ durch Bildung unterstellt, dass Lernen in veränderte Einstellungen und Verhaltensweisen der Individuen mündet und so zu gesellschaftlichen Veränderungen beiträgt. Es ist fraglich, ob hier ein solch direkter Zusammen-

¹⁵ Wie eine Konkretisierung der Leitbilder aussehen kann, wird anhand von 24 Wendeszenen exemplarisch verdeutlicht.

hang unterstellt werden kann oder ob es nicht anspruchsvollerer Theoriebildung bedarf: einerseits um den Zusammenhang angemessen zu beschreiben, andererseits aber auch, um eine Instrumentalisierung des Lernens für gesellschaftspolitische Ziele zu vermeiden (vgl. Asbrand 2002).

In der politischen Bildung oder auch in Konzepten ethischer Erziehung besteht weitgehender Konsens, dass das moralisch Richtige sich nicht lehren lässt; stattdessen zielt politische Bildung bzw. ethische Erziehung auf das Einüben ethischer bzw. politischer Reflexionsfähigkeit (vgl. Trembl 1992, S. 128f; Sander 2005). Während die politische Bildung Lernende als mündige Subjekte betrachtet, die im Rahmen von Bildungs- und Lernprozessen befähigt werden, eine eigene politische Orientierung zu entwickeln, liegt der Vorstellung von der „Bewusstseinsbildung“ die Annahme zugrunde, Pädagogik hätte einen didaktisch-methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden. Vielmehr ist Lernen aber ein selbst organisierter Prozess der lernenden Personen und als Bildungsprozess ergebnisoffen und unverfügbar. Globales Lernen zielt deshalb – aufgrund lerntheoretischer Überlegungen – nicht auf Einstellungs- oder Bewusstseinswandel im Sinne normativer Ziele, sondern auf den *Erwerb von Kompetenzen* für das Leben in einer unübersichtlichen, globalisierten und komplexen Welt und für die Gestaltung der Welt im Sinne der Nachhaltigkeit (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005).

Der enge Zusammenhang im Konzept und in der Praxis Globalen Lernens zwischen normativen Leitbildern und der Initiierung von ergebnisoffenen Lernprozessen erfordert auch von den Erwachsenenbildnern bzw. Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, die in dem Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ fortgebildet wurden, ein Ausbalancieren von eigener inhaltlicher Positionierung einerseits und Offenheit für die individuellen Lernprozesse der Lernenden andererseits (vgl. Asbrand 2002).

Im Zusammenhang mit der Normativität des Arbeitsfeldes folgen abschließend einige Bemerkungen zum Verhältnis von Eine Welt-Arbeit und Globalem Lernen. Aus pädagogischer Perspektive ist es wichtig, die Unterscheidung im Auge zu behalten: Eine-Welt-Arbeit ist parteiisch im Sinne der „Option für die Armen“ und an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit ausgerichtet. Eine-Welt-Arbeit ist deshalb immer auch – wenn auch im weitesten Sinne – politisches Engagement, das auf gesellschaftliche Veränderung abzielt, auf die Gestaltung gerechterer Nord-Süd-Beziehungen, politischer Rahmenbedingungen und einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Globales Lernen ist dagegen ein Bildungsansatz, der das Lernen, die persönliche Weiterentwicklung und den Kompetenzerwerb von Individuen im Blick hat.

Unseres Erachtens birgt die enge, historisch gewachsene Verzahnung von politischem Engagement und Globalem Lernen im Arbeitsfeld der Eine-Welt-Arbeit aber auch ein großes Potenzial für Bildungs- und Lernprozesse im Sinne Globalen Lernens, welches auch in vielen Praxisprojekten der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ deutlich wurde. Allerdings besteht das Potenzial weniger darin, mittels Bildungsarbeit im Sinne von „Bewusstseinsbildung“ die im politischen und sozialen Engagement der Eine-Welt-Arbeit angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen zu befördern. Vielmehr kann die selbstorganisierte Arbeit von Ehrenamtlichen in Eine-Welt-Initiativen und Projekten ein *Lernort* sein, in dem der Umgang mit Komplexität gelernt werden kann (vgl. Asbrand 2003; Asbrand/Scheunpflug 2005). Zum Beispiel im Engagement für entwicklungspolitische Kampagnen, in einem interkulturellen Projekt oder in der Organisation eines alternativen Wohnprojekts können wichtige Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität gelernt werden: Fragen zu stellen, offen zu sein für Neues und Unbekanntes, keine Maßnahme isoliert zu betrachten, Widersprüchlichkeiten und Ungewissheiten auszuhalten, langfristige Ziele zu verfolgen (im Gegensatz zum kurzfristigen Helfen durch Spenden). Projekte ermöglichen partizipatives und selbst organisiertes Lernen und den Erwerb von fachlichen, kommunikativen, sozialen und personalen Kompetenzen. Globales Lernen findet hier allerdings in einem Spannungsfeld statt; zwischen politischen (nachhaltigkeitsbezogenen, entwicklungs- oder sozialpolitischen) Interessen

einer Initiative oder eines Projektes einerseits und allgemeinen Bildungszielen andererseits, die die lernenden Subjekte betreffen. Die Unterscheidung zwischen Politik und Lernen muss hier im Auge behalten werden, gleichzeitig können Schnittfelder für Globales Lernen fruchtbar gemacht werden. Allerdings darf Lernen nicht für politische Interessen instrumentalisiert werden.

1.4.5 Globales Lernen als Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft

Wird Globales Lernen – wie im Fall des Projektes „Gut leben in der Einen Welt“ geschehen – als Kompetenzerwerb konzipiert (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005), befindet es sich im Einklang mit den Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hier wird der Erwerb von „Gestaltungskompetenz“ als das zentrale Ziel formuliert (vgl. Haan/Harenberg 1999). Damit ist das Anliegen umschrieben, Lernenden den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten zu ermöglichen, die es ihnen erlauben, ihr Leben und die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie leben, zukunftsfähig zu gestalten. Angesichts der Breite des Nachhaltigkeitsbegriffs zielt das Globale Lernen, dessen Wurzeln in der entwicklungspolitischen Bildung liegen, insbesondere auf den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in einer globalisierten Welt.

Menschen werden in ihrem alltäglichen Lebensvollzug mit den Herausforderungen der globalisierten Weltgesellschaft konfrontiert: Sie machen Fremdheitserfahrungen im Urlaub oder auf der Straße, sie müssen das Risiko der Arbeitslosigkeit für sich persönlich bewältigen, sie erleben unterschiedliche Wertvorstellungen in ihrem Umkreis, sie wachsen mit dem Internet auf (oder



Konzentriertes Arbeiten beim Werktreffen in Hofgeismar (Foto: Christoph Albuschkat)

nicht – und erleben dann ihre Kinder als fremd, die selbstverständlich mit Hilfe des Computers kommunizieren), und sie machen sich Sorgen über die zunehmende Zerstörung der natürlichen Lebensumwelt. Sie haben zum Teil selbst Erfahrungen mit Migration hinter sich, und sie leben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. Zudem müssen sie diese Situation aber nicht nur für ihren eigenen Lebensvollzug bewältigen, sondern sind zugleich herausgefordert, diese globalisierte und z.T. unübersichtliche Welt nachhaltig und human zu gestalten – für ihr individuelles Leben und für das Leben ihrer nahen und fernen Mitmenschen. Beides scheint gleichermaßen schwer – und zudem häufig miteinander unvereinbar.

Was sind also die Lernherausforderungen, vor denen wir uns angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft befinden? Und wie kann vor diesem Hintergrund der Bildungsauftrag Globalen Lernens beschrieben werden? (Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002; Lang-Wojtasik 2003; Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003; Asbrand/Scheunpflug 2005).

1. Sachdimension

Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen

In der Sachdimension geht es darum, Wissen über diese globalen Herausforderungen zu erwerben. Gleichzeitig machen wir die Erfahrung, dass Wissen in vielen Fällen nicht ausreicht oder aus erkenntnistheoretischen Gründen zu begrenzt ist – kurz, dass wir nicht genug wissen oder nichts wissen. Schließlich ist das Leben in einer globalen Weltgesellschaft dadurch gekennzeichnet, dass die Zusammenhänge komplex und häufig nicht durchschaubar sind. Auf der einen Seite wächst das gesellschaftliche Wissen über globale Zusammenhänge – gleichzeitig nimmt das individuelle Nichtwissen zu. Die Lernherausforderung besteht darin, mit dieser Situation zurechtzukommen und mit abstrakten Problemen angemessen umgehen zu können.

Wissen über die Weltgesellschaft

Globales Lernen vermittelt Wissen über die Weltgesellschaft. Themen wie Entwicklung, die Veränderung der natürlichen Umwelt, Migration oder die Bewahrung des Friedens stehen im Mittelpunkt – beispielsweise die Millennium-Entwicklungsziele der UN, Einblicke in die Lebenssituation in anderen Ländern oder ökonomische Zusammenhänge der Weltwirtschaft. Im Vordergrund dieser Themen steht die Frage nach weltweiter Gerechtigkeit. Globales Lernen bietet so einerseits eine Orientierung an den Problembereichen der Weltgesellschaft, sollte andererseits darauf verzichten, einen festumrissenen Themenkanon zu präsentieren. In einer eng vernetzten und globalisierten Welt kann an vielen gesellschaftlichen Themen über diese Weltgesellschaft gelernt werden.

Umgang mit Widersprüchen

Aber: Wissen ist nicht alles. Viele Informationen sind widersprüchlich. Greenpeace veröffentlicht andere Informationen über die Ölförderung in der Nordsee als Shell. TRIPS, das internationale Abkommen über das Patentrecht, birgt für Länder der Dritten Welt Gefahren und Chancen. Globales Lernen sollte lehren, sich unter den Bedingungen des Nicht-Wissens eine eigene Meinung zu bilden.

2. Zeitdimension

Umgang mit Unsicherheit

Das Tempo des sozialen Wandels zwingt uns, mit Zeitmangel umzugehen (in unserem persönlichen Terminkalender ebenso wie im Zusammenhang mit staatlichem oder unternehmerischem Handeln). Dinge gilt es nach Wichtigkeit zu unterscheiden und das eigene Handeln entsprechend zu organisieren. Unsicherheit ist ein dominantes Gefühl in einer globalen Weltgesellschaft. Was heißt das für den Bildungsauftrag des Globalen Lernens?

Kompetenzen im Strukturieren und im Umgang mit Komplexität

Globales Lernen sollte die Möglichkeiten einräumen, sich strukturiert eine eigene Meinung zu bilden. Angesichts der Tatsache, dass es viele Dinge in dieser Welt gibt, an denen wir als Individuen nichts verändern können, ist es notwendig zu lernen, diejenigen Dinge zu erkennen, bei denen durchaus eine Veränderung möglich ist. Globales Lernen sollte Hilfestellungen geben, mit dieser Spannung zwischen Sachzwängen und Möglichkeiten konstruktiv umzugehen. Eindimensionale und zu einfache Lösungen werden schnell als solche entlarvt. Vielmehr ist es wichtig zu lernen, wie man Komplexität strukturiert.

3. Sozialdimension

Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit

In der Sozialdimension liegt die Herausforderung darin zu lernen, dass Vertrautheit und Fremdheit nicht länger geographisch vermittelte Erfahrungen sind, sondern eine soziale Erfahrung von innergesellschaftlicher Heterogenität. Der Umgang mit sozialen Beziehungen unter Abwesenden ist eine der großen Lernherausforderungen der Globalisierung (vgl. Wulf 2002).

Wissen über unterschiedliche Lebensstile, Kulturen und Religionen

Globales Lernen sollte den Zugang zu verschiedenen Lebensstilen, Kulturen und Religionen ermöglichen. Bei einer lebensweltlichen alltagsorientierten Begegnung mit dem Anderen wird es leichter, Ähnlichkeiten im Lebensvollzug genauso wie Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren. Zusätzlich ist es wichtig, selbst einen akzeptablen Sprachcode zu entwickeln. Einen Sprachcode, der über andere ohne Rassismus und Paternalismus spricht. Globalem Lernen geht es um interkulturelle Kompetenzen. Es sollte lehren, Fragen zu stellen und sensibel für interkulturelle Konflikte zu werden.

Sozialerfahrungen und Netzwerke

Globales Lernen kann als umfassende Sozialerziehung interpretiert werden (vgl. Schmitt 1997). In einer globalen Welt müssen Menschen die Fähigkeit entwickeln, mit Netzwerken umzugehen und Kontakte zu pflegen. E-Mail-Kontakte in Länder des Südens sind dann, wenn es Zugang zur Telekommunikation gibt, eine große Erleichterung für einen Austausch zwischen Menschen. Vernetzung im Internet erleichtert internationale Netzwerke. Globales Lernen zielt deshalb auch auf Medienkompetenz.

Zusammenfassung

Globales Lernen zielt auf den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit Ungewissheit, wie er durch den schnellen sozialen Wandel bedingt ist, für den Umgang mit Unsicherheit und den Erfahrungen von Nichtwissen. Gerade diese Aspekte sind es, die in einer offenen Zukunft unter Bedingungen hoher Komplexität sinnvoll bewältigt werden müssen. Globales Lernen muss die Kompetenzen vermitteln, um sich in der Weltgesellschaft zu bewegen. Dazu benötigen Menschen Fachkompetenzen, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie Persönlichkeitskompetenz (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002).

Dieses Konzept Globalen Lernens mag überfordernd klingen. Der Anspruch Globalen Lernens, auf Fragen globaler Gerechtigkeit zu fokussieren, bedeutet allerdings nicht zu erwarten, dieses durch Lernen zu erreichen: Nein. Globalem Lernen geht es nicht darum, über Bildung eine bessere Welt zu erreichen – das wäre in der Tat überfordernd – sondern über Bildungsprozesse Menschen den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, sich in einer globalisierten Welt zurechtzufinden und den Mut zu haben, diese im Sinne der Leitbilder Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit zu gestalten.

1.5 Zusammenfassung: Globales Lernen im Dritten Lebensalter – Schnittfelder zweier Bildungsbereiche

BARBARA ASBRAND/GREGOR LANG-WOJTASIK/ANNETTE SCHEUNPFLUG

1.5.1 Globales Lernen und Altersbildung: Herausforderungen in unterschiedlichen Bildungsbereichen

Mit der Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollten zwei inhaltliche Felder aufeinander bezogen werden – das Globale Lernen als ein Bildungsangebot im Bereich der Eine-Welt-Arbeit und die Altenbildung, fokussiert auf die Arbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter.

Beide Bereiche können als Zukunftsfelder eingeschätzt werden. Denn zwei Herausforderungen erscheinen als zentral, wenn man an Globales Lernen und an Menschen im Dritten Lebensalter denkt:

- 1) Noch nie in der Geschichte – und angesichts der demographischen Entwicklung insbesondere in Deutschland – gab es eine so große Zahl von Menschen, die mit vielfältigen Potenzialen aus dem aktiven Berufs- oder Familienleben aussteigen und sich weiter gesellschaftlich einbringen wollen. Hiermit sind wachsende Anforderungen an gesellschaftliche Einrichtungen – auch im Bildungsbereich – verbunden.
- 2) Die Veränderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts, die allgemein mit dem Begriff „Globalisierung“ beschrieben werden, stellen Herausforderungen für jeden einzelnen Menschen und die zukünftigen Lebensmöglichkeiten der Menschheit als Ganzes dar. Auch diese Entwicklung beinhaltet neue Aufgaben für den Bildungsbereich.

Sowohl die Altenbildung als auch das Globale Lernen haben sich in Deutschland als eigenständige Lernbereiche entwickelt, ohne aufeinander bezogen worden zu sein. Es sind bisher noch keine Konzeptionen vorgelegt worden, in denen diese beiden Felder zusammen gedacht werden. Bei der Konzeptionierung der Fortbildung wurde daher Neuland betreten und es wurden verschiedene konzeptionelle und praktische Versuche unternommen, Globales Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter umzusetzen. Um dies möglich zu machen, wurde in dem Projekt und auch in diesem Werkbuch zunächst von konzeptionellen Überlegungen der beiden Felder ausgegangen. In diesem Beitrag werden wir zunächst diese Beiträge zusammenfassen und anschließend versuchen, die beiden Felder – Globales Lernen und Bildung im Dritten Lebensalter – miteinander zu verschränken.

Globales Lernen und Leitbilder

Mit dem Bildungsangebot *Globalen Lernens* wird auf die Tradition der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit Bezug genommen. Einen besonderen Bezug hat Globales Lernen zur Eine-Welt-Arbeit als einem politischen Aktionsfeld, in dem Gruppen und Initiativen Veränderungen von



Barbara Asbrand (Foto: Christoph Albuschkat)

Lebensbedingungen, Lebensstilen und politischen Rahmenbedingungen im Sinne von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Frieden anstreben. In diesem Feld des Engagements entstehen Lerngelegenheiten, die thematisch auf globale Entwicklungen bezogen sind. Mit Globalem Lernen sollen *Kompetenzen* für das Leben in einer vernetzten und abstrakten Weltgesellschaft erworben werden (vgl. den Beitrag von Asbrand, Lang-Wojtasik, Scheunpflug). Dieser Anspruch kann überfordernd klingen und es stellt eine Herausforderung dar, sich angesichts vielschichtiger und widersprüchlicher Entwicklungen im globalen Kontext Wissen anzueignen, zu orientieren und begründet zu handeln. Globales Lernen bzw. eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sind daher bestimmten *Leitbildern* verpflichtet, an denen sich ein „Gutes Leben in der Einen Welt“ orientieren kann. Im Anschluss an die Konferenzen von Rio und Johannesburg bedeutet Nachhaltigkeit eine Akzeptanz des Zusammendenkens von Umwelt und Entwicklung. Mit der Förderung einer Kultur der Nachhaltigkeit wird das Leben von Menschen weltweit in der Interdependenz von Ökonomie, Ökologie, Demokratie und Gerechtigkeit – unter den heute lebenden (weltweite Gerechtigkeit) und gegenüber nachfolgenden Generationen (Generationengerechtigkeit) – verortet (vgl. den Beitrag von Garritzmann).

Perspektiven Globalen Lernens als Kompetenzerwerb

Das Konzept Globalen Lernens lässt sich in drei Punkten zusammenfassen:

- 1) *Das Ziel Globalen Lernens ist der Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft.* Dies sind insbesondere Kompetenzen im Umgang mit Komplexität angesichts globaler Überlebensprobleme und einer ungewissen Zukunft. Es geht um den Aufbau von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, sozialen Kompetenzen und um personale Kompetenzen wie z. B. Werthaltungen, Selbstvertrauen, Empathie und Neugier. Darüber hinaus *ermöglicht Globales Lernen die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden.* Diese Lernherausforderung ergibt sich aus dem beschleunigten sozialen Wandel und dem Bedeutungsverlust räumlicher Nähe bzw. Ferne für die sozialen Zusammenhänge. Globales Lernen zielt deshalb auch auf den Erwerb interkultureller Kompetenz.
- 2) *Globales Lernen macht die Eine Welt zum Thema.* Es geht um die Herausforderungen der Globalisierung sowie die Überlebensprobleme der Menschheit, um die globalen Fragen in der eigenen Lebenswelt und die Zusammenhänge zwischen Nord und Süd. Hier wird zur Auseinandersetzung mit kultureller Differenz angeregt. Dabei ist Globales Lernen an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit orientiert.
- 3) *Um Lernen als Kompetenzerwerb zu ermöglichen, braucht Globales Lernen Lernarrangements, mit denen selbst organisiertes Lernen in vielfältigen Lernangeboten realisiert werden kann* (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002).

Drittes Lebensalter und politische Sozialisation

Das *Dritte Lebensalter* ist in westlichen Industriestaaten eine Lebensphase mit einer bedeutsamen Qualität. In den Lebensentwürfen und Werthaltungen der Generation der heute 50- bis 60-Jährigen sind die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wirksam geworden, die mit den Begriffen „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ gekennzeichnet sind. Insofern werden die Lebenserfahrungen, Bedürfnisse und Interessen oder auch die Bereitschaft und Fähigkeit, sich kreativ, kulturell, sozial oder politisch zu engagieren, aufgrund unterschiedlicher Lebenserfahrungen individuell verschieden sein. Auch aufgrund des unterschiedlichen Umgangs mit der neuen Lebensphase des Ruhestands und der unterschiedlichen physischen Bedingungen, der individuellen körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit, ist Altern ein individueller und uneinheitlicher Prozess.

Bei der Mehrzahl von Menschen dieser Altersgruppe ist die aktive Erwerbsarbeit oder aber die Betreuung eigener Kinder beendet. In vielen Fällen schließen sich neue Verpflichtungen an – z. B.

die Versorgung von Enkelkindern oder die Pflege naher Angehöriger im Vierten Lebensalter. Zugespißt könnte man formulieren: Die bisherigen Statusträger der Gesellschaft verabschieden sich in den Ruhestand, bleiben aber gleichzeitig aktive gesellschaftliche Mitglieder mit vielfältigen Aufgaben und Potenzialen. Der Ausstieg aus dem bisher Gelebten bedeutet daher nicht einen Übergang in Ruhe und Nichtstun. Vielmehr kann von einer „pluralisierten Lebenserfüllung“ gesprochen werden. Damit ist gemeint, dass sich die Interessen von Menschen im Dritten Lebensalter individualisieren und nur bedingt generalisierbar sind.

Trotz der Verschiedenheit von Menschen im Dritten Lebensalter lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen, mit denen die Qualität des Dritten Lebensalters charakterisiert werden kann: Es gibt vielfältige Ressourcen und Kompetenzen, die in das Gemeinwesen eingebracht werden können. Möglich ist ein Nachholen jener Dinge, die bisher versäumt worden sind, also ein Ausprobieren von Dingen, die bisher undenkbar waren und bei denen ein Scheitern kein Problem darstellt. Deutlich ist dabei gleichwohl, dass die Umsetzung verschiedener Ideen auch abhängig von den finanziellen Möglichkeiten ist, die Menschen zur Verfügung stehen.

Bedeutsam scheint beim Tun im Dritten Lebensalter eine Verankerung in biographischen Erfahrungen und in einem sozialen Netz zu sein, also eine Verbindung mit verschiedenen Menschen gleichen und anderen Alters, mit denen man gemeinsam – für sich selbst – etwas bewegen kann, wobei Engagement eine Quelle für eine andere Lebensqualität sein kann (vgl. den Beitrag von Wouters).

Mit der Spezifität von Interessen der Menschen im Dritten Lebensalter ergeben sich *neue Anforderungen an die Erwachsenenbildung* als ein rahmendes Bildungsangebot. Defizit-, Partizipations- und Identitätsorientierung im Dritten Lebensalter stellen neue Anforderungen an Bildungsträger. Die KBE-Leitlinien einer Bildung im Dritten Lebensalter formulieren diese als Ermöglichung partnerschaftlich-emanzipatorischer Lernprozesse, Berücksichtigung unterschiedlicher Teilnehmendenprägungen, Förderung selbst organisierten Lernens, Weiterlernen ausgehend von biographisch gewachsenen Lebensentwürfen, Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und solidarischen Handelns usw.

Im Bereich des sozialen Engagements spielen die ehemaligen „68er“ eine bedeutsame Rolle. Gemeint sind jene Menschen, zu deren *politischer Sozialisation* das Engagement für eine gerechtere Welt gehört und die die gesellschaftlichen Entwicklungen im Nachkriegsdeutschland teilweise radikal kritisch begleitet haben. Die Erfahrung in den Überlebensbewegungen der 1970er und 1980er Jahre kann für diese Gruppe der Menschen im Dritten Lebensalter auch eine Motivation zum Engagement nach dem aktiven Berufs- oder Familienleben sein (vgl. den Beitrag von Heidenreich).

Perspektiven für die Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter

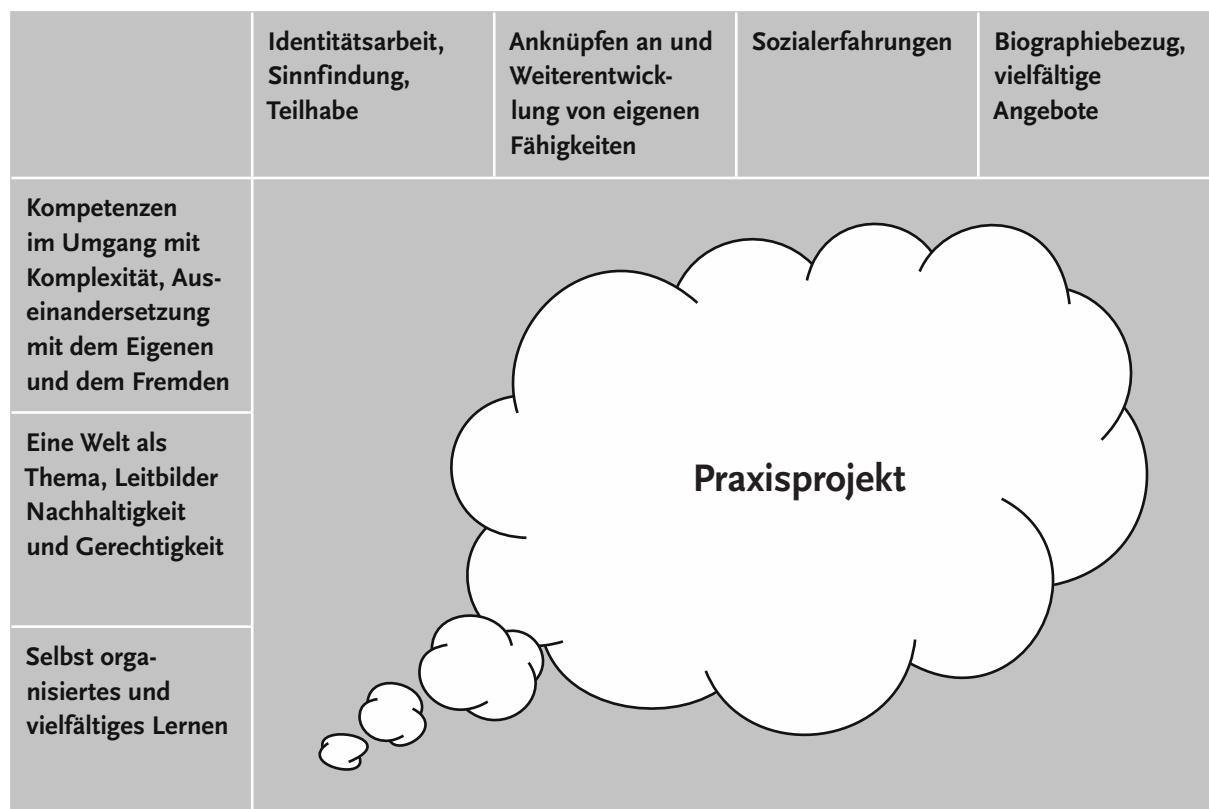
Die Anforderungen an die Erwachsenenbildung für Menschen im Dritten Lebensalter lassen sich in vier Bereichen zuspitzen:

- 1) *Identitätsarbeit, Sinnfindung und gesellschaftliche Teilhabe* als eine individuelle, Sinn stiftende und zufrieden stellende Gestaltung des Alltags.
- 2) *Weiterentwicklung eigener Fähigkeiten* anknüpfend an die in der Biographie erworbenen Wissensschätze und Kompetenzen, Anwenden eigener Fähigkeiten, auch im Sinne eines Wiederentdeckens und -belebens von bereits Vergessenem.
- 3) *Ermöglichung von Sozialerfahrungen außerhalb des familiären Umfeldes*, um soziale Netze über den Tellerrand der eigenen Lebenswelt zu entdecken und zu pflegen.
- 4) *Biographiebezug und vielfältige Angebote*, um partnerschaftlich-emanzipatorische Lernprozesse und die Berücksichtigung unterschiedlicher Teilnehmendenprägungen zu ermöglichen und selbst organisiertes Lernen zu fördern.

1.5.2 Globales Lernen als Bildungsangebot für Menschen im Dritten Lebensalter

Globales Lernen als ein Feld der Erwachsenenbildung kann verschiedene Bildungsmöglichkeiten anbieten, um diesen Lernanforderungen für Menschen im Dritten Lebensalter zu begegnen. In diesem Abschnitt möchten wir abschließend die beiden Bildungsbereiche zusammenführen und Bezug nehmend auf die bisherigen Ausführungen Schnittfelder beschreiben, innerhalb derer sich Globales Lernen als Bildungsangebot für Menschen im Dritten Lebensalter anbietet.¹⁶

Idealtypisch lässt sich die Zusammenführung der Bereiche Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter und Globales Lernen folgendermaßen darstellen:¹⁷



Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter und Globales Lernen – Arbeitsblatt für das Werktreffen in Hofgeismar

© Asbrand/Scheunpflug 2005

¹⁶ Im dritten Kapitel dieses Werkbuches werden exemplarisch einige Praxisprojekte vorgestellt, die im Rahmen der Fortbildung „Gut Leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ von den Teilnehmenden durchgeführt wurden. Bei diesen Projekten handelt es sich um Versuche, Globales Lernen im Dritten Lebensalter in der Praxis umzusetzen. Das dritte Kapitel bietet insofern konkretes Anschauungsmaterial zu den hier nur in aller Kürze skizzierten Schnittfeldern von Globalem Lernen und einer Erwachsenenbildung mit Menschen im Dritten Lebensalter.

¹⁷ Mit dieser Tabelle soll allerdings nicht suggeriert werden, dass es Eins-zu-Eins-Entsprechungen zwischen einzelnen Feldern geben könnte. Entscheidend ist aus unserer Sicht, dass nicht in jeder Aktivität Globales Lernen jede Anforderung für Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter repräsentiert sein muss, sondern dass mit einzelnen Aktivitäten verschiedenartige Verbindungen denkbar werden. Die Abbildung wurde bei dem Werktreffen in Hofgeismar, mit dem die Fortbildung „Gut Leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ im Juni 2005 für die Teilnehmenden ihren Abschluss fand, als Arbeitsmaterial eingesetzt. Die Teilnehmenden sollten mit Hilfe der Grafik ihre Praxisprojekte dahingehend reflektieren, inwiefern die Projekte den unterschiedlichen Anforderungen des Globalen Lernens im Dritten Lebensalter gerecht würden.

Globales Lernen ermöglicht Kompetenzerwerb

Globales Lernen ist ein Bildungsangebot, mit dem Kompetenzen zur Orientierung und zum Handeln in einer unübersichtlichen und komplexen Welt erworben werden können. Dabei wird Bezug genommen zur Vision von Nachhaltigkeit. Dieser Anspruch kann als „Gestaltungskompetenz“ (BLK 1998) zugespitzt werden.

Durch den Erwerb von Kompetenzen zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft können Menschen im Dritten Lebensalter einen neuen Sinn in ihrem Tun entdecken. Sie können teilhaben an der Gestaltung und Veränderung der Welt, in der sie sowie ihre Kinder und Enkelkinder leben wollen. Möglicherweise ist das Anliegen nachhaltiger Entwicklung bereits Teil biographischer Erfahrungen, und Bildungsangebote können an vorhandene Wissensbestände oder Fähigkeiten anknüpfen und diese weiterentwickeln.

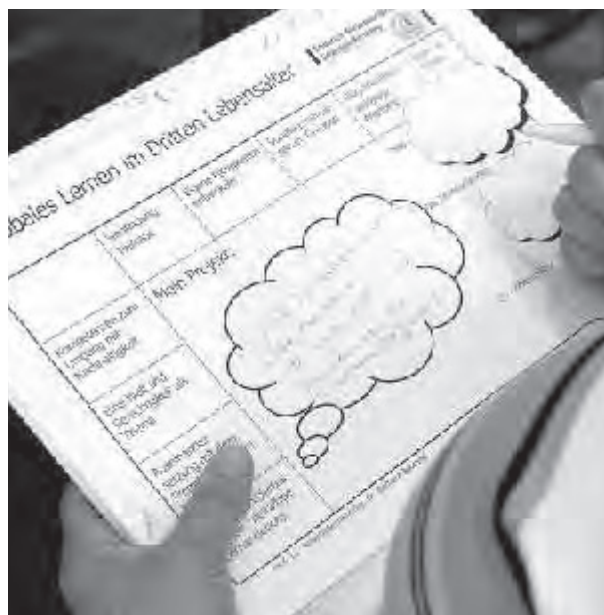
Menschen, die sich ihr Leben lang in verschiedenen Initiativen engagiert haben, wollen möglicherweise ihr Tun im Alter weiterentwickeln. Es reicht ihnen nicht mehr aus, einmal im Monat einen Informationsstand in der Innenstadt zu machen, bei dem unklar bleibt, wer davon einen Nutzen hat. Sie wollen wissen, wie aus dem eigenen Anspruch an ein selbstverständliches Engagement eine Motivation zum Mittun für andere und eine Chance zum gemeinsamen Lernen werden kann. Sie suchen nach Möglichkeiten, ihre Kompetenzen zu erweitern, um ihre verschiedenen Aktivitäten besser zu koordinieren.

Für andere ist die Beschäftigung mit den Inhalten Globalen Lernens möglicherweise Neuland und eine willkommene Gelegenheit, Neues kennen zu lernen und die Zeit des Ruhestandes sinnvoll auszufüllen und so die Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Globales Lernen macht die Eine Welt zum Thema

Globalem Lernen geht es in der thematischen Dimension um die Herausforderungen der Globalisierung sowie die Überlebensprobleme der Menschheit. Globales Lernen ist dabei an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit orientiert. Globales Lernen hat zum Ziel, zur Auseinandersetzung über Fragen der Einen Welt und der Gerechtigkeit in der Einen Welt anzuregen.

Insofern ist Globales Lernen hier politische Bildung, die auf emanzipatorische Lernprozesse und gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet ist. Globales Lernen ist häufig in Initiativen und Projekte der Eine-Welt-Arbeit eingebunden. Menschen im Dritten Lebensalter können im Engagement in diesem Feld identitäts- bzw. sinnstiftende Erfahrungen machen und an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben. Das gemeinsame Engagement für die Ziele der Nachhaltigkeit und der Gerechtigkeit ermöglicht soziale Erfahrungen und gemeinschaftliche Aktivitäten.



„Mein Projekt“ (Foto: Christoph Albuschkat)

Die Wissensbestände und Fähigkeiten, die Ältere in ihrer Biographie erworben haben, seien es spezielle berufliche Kenntnisse und Qualifikationen oder allgemein ihre Lebenserfahrung, können in diese politische Arbeit von Eine-Welt-Initiativen und Gruppen eingebracht werden und zu weiteren Lernprozessen – auch und gerade bei Jüngeren – anregen.

Lernarrangements, die selbst organisiertes Lernen in vielfältigen Lernangeboten ermöglichen

Wird Globales Lernen als Kompetenzerwerb konzipiert, geht damit ein Plädoyer für vielfältige und aktivierende Lernformen einher, die selbst organisiertes Lernen ermöglichen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2002). Dahinter steht ein Lernverständnis, das von dem in den 1970er und 1980er Jahren verbreiteten Konzept der Einstellungsveränderung entsprechend bestimmter normativer Ziele bzw. von der „Bewusstseinsbildung“ durch entwicklungspolitische Bildung Abschied nimmt, und stattdessen Lernen als selbst organisierte Prozesse der lernenden Personen versteht. Bildungsprozesse sind demnach ergebnisoffen und individuell unterschiedlich.

Dies gilt umso mehr für Menschen im Dritten Lebensalter: Mit fortschreitendem Alter nimmt die Lebenserfahrung zu. Menschen machen unterschiedliche Erfahrungen und kumulieren individuelle Wissensbestände. Dabei wird es immer wichtiger, diese reichhaltigen und vielfältigen biographisch erworbenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt für Lernprozesse zu machen. Mit zunehmender Lebenserfahrung nimmt auch die Individualität der Menschen im Alter zu. Jeder und jede hat eine umso ausgeprägtere Persönlichkeit, je älter er oder sie ist. Und auch die Unterschiedlichkeit der Lerntempi nimmt zu. Globales Lernen im Dritten Lebensalter bedarf demnach in ganz besonderer Weise Lernarrangements, die in inhaltlicher und methodischer Hinsicht vielfältig sind und individuell unterschiedliche Zugänge ermöglichen, biographische Bezüge herstellen und das Selbstlernen der Älteren fördern. Gerade die Älteren möchten nicht im Sinne einer bestimmten politischen Überzeugung belehrt werden, sondern Bildungsangebote vorfinden, in denen sie sich eine eigene Meinung bilden können.

2 Kompetenzen erwerben – Multiplikatorenqualifizierung zum Globalen Lernen im Dritten Lebensalter

Im Folgenden wird die Konzeption der Fortbildung skizziert. Es werden die Struktur und Themen sowie das Profil der Teilnehmenden vorgestellt. Im Anschluss daran werden sieben Module des Fortbildungskonzepts mit weiterführenden Literaturangaben und Arbeitsblättern im Zeitraster dokumentiert sowie erprobte kleine und große methodische Bausteine empfohlen. Zudem werden Themen rund um das Thema „Alter(n)“ und Methoden zur Praxisreflexion präsentiert. Im Wortlaut veröffentlichen wir den Beitrag von Jörg Siebert zu „Solidarität und Spiritualität“ und den Vortrag von Angelika Zahrnt zum Thema „Nachhaltige Entwicklung braucht Engagement“.

2.1 Die Konzeption der Fortbildung

PETRA DIERKES

2.1.1 Großes Interesse – Die Teilnehmenden und ihre vielfältigen Potenziale

Der Startschuss für das Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ fiel im Januar 2004: Nach dem Versand der Ausschreibung unter den KBE-Mitglieds-einrichtungen sowie Institutionen, Arbeitsgemeinschaften und Einzelpersonen aus dem Umfeld von Misereor und dem Bereich Altenbildung bewarben sich über 120 Interessierte für die angebotene Qualifizierung. Diese hohe Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern überraschte und freute die Veranstalter, überstieg aber die Projektkapazitäten. Im Sommer 2004 konnten letztlich 80 Personen die Fortbildung beginnen.

Die 80 Teilnehmenden der Qualifizierung kamen aus zwei Bereichen: Ein Teil aus dem Bereich der Erwachsenenbildung – zumeist mit geringen Kenntnissen in der Eine-Welt-Arbeit – und der andere Teil aus der Eine-Welt-Arbeit – zumeist mit geringen Kenntnissen in der Erwachsenenbildung. Diese Zusammensetzung der Teilnehmenden war die Grundlage bei der Bestim-



Petra Dierkes und Eva-Maria Antz (Foto: Barbara Asbrand)

mung der Ziele, Themen und auch bei der Auswahl der Methoden, da mit einem großen Potenzial von Fachleuten – auf dem einen oder anderen Gebiet – zu rechnen war, die in entsprechenden Lernarrangements sinnvoll voneinander lernen sollten. Die Gruppe der Teilnehmenden war sehr heterogen zusammengesetzt: Es nahmen Referentinnen und Referenten der Erwachsenenbildung mit vielen oder wenigen Kenntnissen im Eine-Welt-Bereich teil, Haupt- und Ehrenamtliche, Berufstätige und Menschen im Ruhestand, zudem Aktive aus der Eine-Welt-Arbeit mit jeweils sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen und Kompetenzen in der Bildungsarbeit.

Die Ausschreibung und alle folgenden Schritte steuerte und begleitete die sog. Steuerungsgruppe, die sich vierteljährlich in der KBE-Geschäftsstelle in Bonn traf. In dieser arbeiteten Vertreterinnen und Vertreter von Misereor, der wissenschaftlichen Begleitung und der KBE zusammen. Das Konzept der Fortbildung erarbeitete die von der Steuerungsgruppe eingesetzte Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung. Diese Gruppe setzte sich aus Expertinnen und Experten der Eine-Welt-Arbeit und der Bildungsarbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter zusammen. Ihnen gelang es, in sehr kurzer Zeit ein Fortbildungskonzept vorzulegen, das beide Stränge zusammenführte. Dieses Konzept wurde auf einer Expertentagung Ende April 2004 in Bad Honnef vorgelegt, dort in die fachtheoretische Diskussion rückgebunden und weiterentwickelt. Im Anschluss daran wurde das Konzept überarbeitet und ergänzt.

Während im Sommer 2004 die Qualifizierung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren begann, wurde an dem Konzept der Fortbildung weiter gearbeitet und gefeilt – letztlich begleitete die Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung den Prozess über den gesamten Fortbildungszeitraum. Auch das abschließende Werktreffen in Hofgeismar im Juni 2005 wurde von der Arbeitsgruppe vorbereitet und gestaltet. Abgeschlossen wurde das Projekt mit einer zweiten Fachtagung im Oktober 2005. Unter dem Titel „Senioren im Engagement“ wurden die Projektergebnisse der interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt und weitergehend diskutiert.



Einladung zur Fortbildung

2.1.2 Es gab viel zu lernen – Ziele und zu vermittelnde Fähigkeiten

Die Teilnehmenden der Qualifizierung sollten sowohl Kenntnisse im Bereich der Erwachsenen-/Altersbildung als auch im Bereich Eine-Welt-Arbeit erhalten. Formuliert wurde das Ziel in der Ausschreibung so: Die Teilnehmenden werden zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet, die haupt-, neben- oder ehrenamtlich Globales Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter in Gruppen initiieren, beraten und begleiten sollen.

Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollten während der Qualifizierung pädagogische Kompetenz, insbesondere für die Arbeit mit älteren Menschen, erwerben. Das heißt für die Praxis, dass sie lernen sollten, Gruppenarbeit und Gruppenprozesse verstehen, beraten und auch leiten zu können. Zudem sollten sie Handlungsgefüge, Handlungsfelder und Handlungsansätze der Eine-Welt-

Arbeit kennen lernen und Fragen der Verantwortung in der Weltgesellschaft auf sich selbst beziehen und beantworten können; hierzu gehört auch, sich philosophisch/theologisch in den Fragen vom „guten Leben“ unter den Bedingungen der globalisierten Welt orientieren zu können. Zudem sollten die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ihre Medienkompetenz erweitern und vertiefen.

2.1.3 Ein intensives Fortbildungsjahr – Struktur und Themen

Die Qualifizierung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde im Zeitraum von Sommer 2004 bis Sommer 2005 an vier Standorten in Deutschland – in Bremen, Mainz, Freising und Bad Saarow – durchgeführt und umfasste drei Phasen. Im Sommer 2004 fand die erste Phase statt mit einer dreitägigen Fortbildungseinheit zu den Themenbereichen „Globales Lernen“ und „Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter“. Vor der nächsten dreitägigen Einheit im Herbst 2004 stand für die Teilnehmenden eine Recherchearbeit im Internet zum Thema „Who is who in der Eine Welt Arbeit?“ an, zudem erhielten sie weitere Informationen und Materialien zu den Themenfeldern „Eine-Welt-Arbeit“ und Erwachsenenbildung mit älteren Menschen zur selbstständigen Weiterarbeit. In der dritten Phase sollten die Fortbildungsinhalte in der Arbeit mit (bestehenden oder neu gebildeten) Gruppen umgesetzt werden. Diese Phase wurde durch drei jeweils zweitägige Treffen zur Praxisreflexion begleitet. Thematischer Scherpunkt war die Erwachsenenbildung in der Praxis; zudem sollten sich die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch Lernpartnerschaften bei der Umsetzung ihrer Projekte unterstützen. Im Sommer 2005 wurden alle Teilnehmenden sowie Referentinnen und Referenten zu einem Werktreffen zum Austausch und zur Präsentation der Ergebnisse der durchgeführten Projekte nach Hofgeismar eingeladen.



Lernpartnerschaften (Foto: Barbara Asbrand)

Thematischer Scherpunkt war die Erwachsenenbildung in der Praxis; zudem sollten sich die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch Lernpartnerschaften bei der Umsetzung ihrer Projekte unterstützen. Im Sommer 2005 wurden alle Teilnehmenden sowie Referentinnen und Referenten zu einem Werktreffen zum Austausch und zur Präsentation der Ergebnisse der durchgeführten Projekte nach Hofgeismar eingeladen.

Die drei Fortbildungsphasen im Überblick:

1. Phase: Erste dreitägige Fortbildungseinheit im Sommer 2004
2. Phase: Zweite dreitägige Fortbildungseinheit im Herbst 2004
3. Phase: Praxisphase: Umsetzung der Fortbildungsinhalte in der Arbeit mit bestehenden oder neu gebildeten Gruppen
Begleitung dieser Phase durch drei jeweils zweitägige Treffen

Im Sommer 2005 Abschlusstagung aller vier Fortbildungsgruppen, Austausch und Präsentation der Ergebnisse und durchgeführten Projekte.

Die einzelnen Themeninhalte der Fortbildung wurden in Module gefasst. Module sind dabei als Lern- und Lehrbausteine zu verstehen, die innerhalb der Qualifizierung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren umgesetzt wurden. Themenschwerpunkte im Bereich Eine-Welt waren z. B. die Vorstellung der Bildungskonzepte „Globales Lernen“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Fairer Handel als ein beispielhafter Lernort Globalen Lernens“, „Solidarität und Spiritualität“ sowie das Kennenlernen der Arbeit von NROs im Bereich Umwelt und Entwicklung

(Internetrecherche). Schwerpunkte im Bereich Erwachsenen-/Altersbildung waren „Altersbilder in verschiedenen Kulturen“, „Lernen im Dritten Lebensalter“ und damit verknüpft die Vermittlung unterschiedlicher Aspekte und Methoden im Bildungsprozess mit älteren Menschen. Für die Praxisphase waren zudem die Themen Projektplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising und Methoden der Gesprächsführung vorgesehen.

Wie sich die drei Phasen darstellten, zeigt die folgende Abbildung im Einzelnen¹⁸:

1. Phase: Erste Fortbildungseinheit

Modul	Zeit	Inhalte
1	2,0 Std.	Kennen lernen, Motivation und Erwartung der Teilnehmenden; Vorstellung des Fortbildungskonzepts
2	3,5 Std.	Wer oder was bewegt mich in meinem Engagement für nachhaltige Entwicklung?
3	1,5 Std.	Konzepte Globalen Lernens und Bildung für nachhaltige Entwicklung
4	3,5 Std.	„Drittes Lebensalter“, Grundlagen der Altenbildung/Seniorenarbeit Altern in verschiedenen Kulturen
5	5,0 Std.	Globales Lernen am Beispiel Fairer Handel – Exkursion in einen örtlichen Weltladen sowie Vor- und Nachbereitung
6	3,5 Std.	Solidarität und Spiritualität. Lebenskunst und Lebensstil
7	2,0 Std.	Unterschiedliche Aspekte im Bildungsprozess Rückblick auf die Tagung und Vergabe der Rechercheaufgabe

2. Phase: Zweite Fortbildungseinheit

Modul	Zeit	Inhalte
8	2,0 Std.	Ankommen und einfinden, Erwartungen benennen
9	3,5 Std.	Lernen im Dritten Lebensalter
10	1,5 Std.	Who is who – Die Arbeit von NRO im Bereich Umwelt und Entwicklung
11	3,5 Std.	Fortsetzung „Who is who“ und Kennen lernen von Kampagnen-Arbeit
12	5,0 Std.	Themen der Eine-Welt-Arbeit, aufgesucht an spezifischen Lernorten; Migration und Flüchtlinge – Bremen Politik und Partizipation – Bad Saarow Frieden und Partnerschaft – Mainz Umwelt und Lokale Agenda – Freising Exkursion, sowie Vor- und Nachbereitung
13	1,5 Std.	Begleitung von Gruppen
14	1,5 Std.	Projektplanung
15	2,0 Std.	Planung der Praxisbegleitung und Lernpartnerschaften Abschluss

¹⁸ Die bei der ersten und zweiten Phase aufgelisteten Inhalte der 15 Module differierten in der Reihenfolge an den vier Standorten, orientierten sich aber an dem Raster.

3. Phase: Praxisphase

Die Teilnehmenden initiierten und begleiteten Gruppen mit Menschen im Dritten Lebensalter mit dem Schwerpunkt Globales lernen/Eine-Welt-Arbeit. Diese Phase wurde durch drei zweitägige Treffen begleitet. Themen waren dort u. a.:

- Projektplanung und -begleitung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Methoden der Gruppenleitung
- Moderation
- Fundraising

2.1.4 Fortbildungskultur – lebensnah und kollegial

Neue Lernorte

Ein Ziel des Qualifizierungskonzepts war es, die Lerninhalte erfahrungsbezogen und praxisnah zu vermitteln. Dies wurde durch lebensnahe Lernarrangements unterstützt, wie z. B. Lernen an ausgewählten Lernorten. Bei gemeinsamen Exkursionen lernten die Teilnehmenden unterschiedliche Organisationen und Initiativen mit ihren Arbeitsbereichen kennen. Dort konnten sie engagierte Menschen treffen und über deren Arbeitsschwerpunkte und Motivation ins Gespräch kommen. So fanden Gespräche im Weltladen statt, eine Gruppe besuchte ein Asylbewerberheim und einen Asylarbeitskreis einer Pfarrgemeinde, andere suchten das Gespräch mit Aktiven einer Ruanda-Partnerschaft.



Offene Lernformen (Foto: Christoph Albuschkat)

Lerntagebuch

Bezogen auf die pädagogische Kompetenz ist die Fähigkeit der Teilnehmenden zur Selbstreflexion eine wichtige Schlüsselkompetenz. Zur Vermittlung und Unterstützung diente hierzu die Einführung eines persönlichen Lerntagebuchs, das die Teilnehmenden wie ein roter Faden durch alle Module begleitete. Oftmals wurde während oder auch nach den einzelnen Modulen den Teilnehmenden Zeit gegeben, im Lerntagebuch das Erarbeitete zu notieren und Gedanken festzuhalten (s. 2.3.1).

Lernen in der Gruppe

Angesichts der vielfältigen Lebenserfahrung der Teilnehmenden hatte das Lernen in der Gruppe eine besondere Bedeutung: Es galt auch von der Kompetenz der anderen zu lernen. Das Lernen im Austausch wurde von den Teilnehmenden sehr geschätzt und immer wieder eingefordert. So wurden im Verlauf der Fortbildung die Teilnehmenden zunehmend selbst zu Referentinnen und Referenten, indem sie eigene Themen und später Praxiserfahrungen in die Gruppe einbrachten.

Lernpartnerschaften

Vor der Praxisphase fanden sich jeweils zwei Teilnehmende zu so genannten Lernpartnerschaften zusammen, die sich gegenseitig beim Aufbau und bei der Durchführung ihrer unterschiedlichen Projekte unterstützten. Diese Partnerschaften, die teilweise auch über die Fortbildungszeit hinaus Bestand hatten und haben, wurde von der Mehrheit der Beteiligten als sehr hilfreich und motivierend empfunden.

2.1.5 Ergebnisoffene Bildungsarbeit – Globales Lernen und Engagement

Wichtig ist: Inhaltlich zielte dieses Qualifikationsprojekt auf das Engagement von Menschen im Dritten Lebensalter. Doch Bildung und Lernen wurden immer als Angebot und somit als ergebnisoffen verstan-



Verleihung der Zertifikate an die Fortbildungsgruppe Bremen
(Foto: Christoph Albuschkat)

den. Engagement lässt sich nicht per Bildung erzwingen. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sollten in diesem Sinne befähigt werden, eine ergebnisoffene und zugleich orientierungsgebende Bildungsarbeit anzubieten.

Anders formuliert: Bildungsarbeit kann motivieren, unterstützen und zu Engagement befähigen, aber kein Engagement einfordern. Welche Konsequenzen die Einzelnen oder die Gruppe letztlich aus dem Gelernten ziehen, war nicht Inhalt des Bildungskonzepts und nicht Teil der formulierten Bildungsziele. Auch die Teilnehmenden der Fortbildung mussten lernen, dieses Spannungsfeld auszuhalten bzw. zu gestalten. Letztlich sind im Rahmen des Projekts vielfältige Initiativen entwickelt worden, mit denen

Menschen im Dritten Lebensalter angesprochen werden sollten. Einige dieser Projekte stellen wir im dritten Kapitel ausführlich vor. Dabei wird deutlich: Diese Projekte sind so vielfältig und originell wie die Teilnehmenden der Fortbildung selbst!

2.2 Ins Licht gerückt: Module des Fortbildungskonzepts

Das Fortbildungskonzept wurde von der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung entwickelt und vor der Umsetzung in die Praxis in sehr detaillierter Form ausgearbeitet. Mitgearbeitet haben: Eva-Maria Antz, Barbara Asbrand, Petra Dierkes, Hartmut Heidenreich, Hermann Garritzmann, Dirk Grossmann und Jörg Siebert. Die einzelnen Themenbereiche der Fortbildung wurden in Module gefasst. Module wurden als Lern- und Lehrbausteine verstanden, die innerhalb der Qualifizierung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eingesetzt wurden.

Im Folgenden werden sechs der insgesamt fünfzehn Module dokumentiert, die zusammen das breite Spektrum der Qualifizierung widerspiegeln. Diese Module wurden – jeweils von unterschiedlichen Referentinnen und Referenten geleitet und daher auch modifiziert – an allen Standorten durchgeführt.

Neben den Inhalten bietet jedes Modul auch einen Vorschlag zur methodischen Umsetzung. Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, dass es hier natürlich breite Gestaltungsräume gibt. Vorbereitung, Gestaltung und Leitung der einzelnen Module werden letztlich immer von den jeweiligen Moderierenden, Referierenden sowie von der Gruppe und ihren Gruppenprozessen, den Lernbedingungen und anderen Faktoren mitgeprägt. Die hier vorgestellten Module sind daher als Inspiration und Angebot zu verstehen.

2.2.1 Modul 2: Wer oder was bewegt mich in meinem Engagement für nachhaltige Entwicklung?

Zielvorstellungen

Die Teilnehmenden setzen sich damit auseinander, was Verantwortung wahrnehmen im globalen Kontext bedeuten kann. Eine biografische und ansatzweise auch sachliche Auseinandersetzung mit den eigenen Motiven und Interessen sollen eine persönliche Standortbestimmung im Blick auf die Eine-Welt(-Arbeit) ermöglichen.

Zeitraum:
ein Nachmittag,
erste Fortbil-
dungseinheit

Autor:
Jörg Siebert

Inhalt

Es entspricht einem epochalen Erkenntnisfortschritt gegenüber den Anfängen aus der Frühzeit der sogenannten „Entwicklungshilfe“, wenn die Frage nach dem, was uns zu Globalem Lernen bzw. zur Solidaritätsarbeit bewegt (hat), nicht aus einem ebenso unbegründeten wie unreflektierten Vorurteil einer einseitigen Helfer-Einstellung, sondern in Respekt vor der Subjekthaftigkeit des Partners angegangen wird.

Daher lautet die leitende Frage der *multimedialen Rekonstruktion* in der biografischen Vergewisserung auch nicht: Was haben wir/was habe ich im Laufe des Lebens für die Dritte Welt getan, sondern – zugespitzt formuliert: was hat die Dritte Welt bei uns/bei mir getan, bewirkt, in Gang gesetzt? Welche Anregungen sind von der Dritten Welt ausgegangen, und was haben wir/was habe ich mit diesen Anregungen gemacht? Welche Rolle hat der Bezug auf die Dritte Welt in unserer Gesellschaft, in unseren öffentlichen Debatten und in meinem Denken gespielt?

Die Reflexion auf den persönlichen Werdegang in Fragen der Einstellung und des Verhaltens zur Einen Welt wird durch die zwei anderen Medien unterstützt. Die *Zeitleisten* mit ausgewählten Daten aus den letzten fünf Jahrzehnten sollen keine vollständige Chronik darstellen und kein Geschichtsbuch in Kurzform sein. Vielmehr bilden diese Daten wie auch die gesammelten *Plakate der Misereor-Fastenaktion* ein erstes Koordinatensystem für eigene Erinnerungen und geben einen Bezugsrahmen an die Hand für die Gespräche in den Gruppen.

Die Teilnehmenden am Gespräch können so rückblickend wichtige Anlässe und Wendepunkte für politisches Denken und Handeln, für zivilgesellschaftliche Initiativen und neue soziale Bewegungen identifizieren und ihr eigenes Umdenken und ihr Engagement in diesen zeitgeschichtlichen Kontext einordnen.

Methoden

Zu diesem Zweck kommen drei Medien zum Einsatz:

- Zeitleisten mit Daten von Ereignissen, die in der persönlich erlebten Zeit für die Geschichte der Einen Welt bzw. der Eine-Welt-Arbeit von herausragender Bedeutung gewesen sein mögen,
- Eine multimediale Präsentation unter dem Titel: „Spiegelungen: Was die Dritte Welt in Kirche und Gesellschaft bewegt hat“.
- Die gesammelten Aktionsplakate der jährlichen MISEREOR-Fastenaktion von 1959 bis 2004.

Möglicher Ablauf und Zeitraster

15:00 h	Vergegenwärtigen Sie sich Ereignisse und Personen der Weltgeschichte sowie aus Ihrem persönlichen Umfeld, die für Ihre Einstellung und Ihr Verhalten in Fragen der Einen Welt bedeutsam geworden sind. Tragen Sie Ihre persönlichen Erfahrungen stichwortartig in Ihr Lernbuch ein, tauschen Sie Ihre Erfahrungen in der Gruppe aus und stellen Sie die Daten der öffentlichen Ereignisse gemeinsam auf einer Zeitleiste zusammen. – Kleingruppenarbeit in vier (altersgemischten) Gruppen (45 Min.); anschließend 15 Min Pause.
16:00 h	Gleichsam zur gemeinsamen Erinnerung der Geschichte a) Gemeinsamer Blick auf eine vorbereitete Zeitleiste und b) die multimediale Rekonstruktion der Frage „Was die Dritte Welt in Kirche und Gesellschaft bewegt hat“ – im Plenum (90 Min.), mit anschließend 15 Min Pause.
17:45 h	An den Motiven und Leitworten der Aktionsplakate im Laufe der Jahre und Jahrzehnte lassen sich die Veränderungen der Perspektiven auf die Eine Welt erkennen. Wählen Sie das Plakat (Bildmotiv + Leitwort) aus, das Sie persönlich am meisten anspricht, und begründen Sie Ihre Auswahl gegenüber der Gruppe. Fortsetzung der Kleingruppenarbeit in den vier Gruppen (30 Min).
18:15 h	Wer oder was bewegt mich – in meinem Engagement? Zusammenfassende Thesen als Orientierungsangebot zur persönlichen entwicklungspolitischen Standortbestimmung. Kurzreferat im Plenum (15 Min.)

Literatur

- MISEREOR ALTERnativen (2004): Weltverantwortung im Wandel. Heft 7. (In diesem Heft sind auch weitere Angaben zu den vorgeschlagenen „Medien“ zu finden.)

2.2.2 Modul 4: „Drittes Lebensalter“ – Grundlagen der Altenbildung/Seniorenarbeit, Altern in verschiedenen Kulturen

Zielvorstellungen

- Die Teilnehmenden sollen sich zunächst die Altersbilder vergegenwärtigen; sowohl die eigenen als auch die gesellschaftlich vorzufindenden Bilder.
- Weiterhin sollen die Teilnehmenden die Differenziertheit der heutigen Lebensspanne „Alter“ erkennen und beschreiben können.
- Die Teilnehmenden sollen Grundlagen heutiger Konzepte von Seniorenarbeit und Alters-/Altenbildung kennen lernen.

Zeitraum:
ein Vormittag,
erste Fortbildungseinheit

Autor:
Dirk Grossmann

Inhalt

Folgende Themen sollen in diesem Modul vorkommen:

- Altersbilder in der Gesellschaft und eigene Bilder
- Demografische Situation: Die auf dem Kopf stehende Alterspyramide bildet unsere Gesellschaft von morgen ab, Folgerungen für die Sozialpolitik und das Verhältnis der Generationen sind unausweichlich.

- Lebenssituationen von älteren Menschen heute: Die Sendereihe des SWF hat z. B. über zehn Jahre die unterschiedliche Lebenssituation von dreißig älteren Menschen über zehn Jahre im Film festgehalten. Von der „Sandwich-Situation“ über Krankheit/Tod/Verlust/Trennung zu neuen Wohn- und Lebensformen mit neuer Partnerschaft. Die Sendereihe spricht von der „Pioniergeneration“ der Alten.
- Differenziertheit des Alters (Lebensspanne): Ebenso wenig wie „die Jugend“ einheitlich zu fassen ist, bildet der Begriff „Alter“ eine homogene Gruppe unserer Gesellschaft ab. Alter ist z. B. geprägt durch einen Strukturwandel (Verjüngung, Entberuflichung, Feminisierung, Singularisierung, Hochaltrigkeit).
- Drittes/Viertes Lebensalter
- Altern in verschiedenen Kulturen
- Umbruchsituation in der Seniorenarbeit

Methoden

Eine Vielfalt von darstellenden und erarbeitenden Methoden ist auch bei relativ kurzem Zeitrahmen anzustreben – bei den Arbeitsformen: Einzel-, Kleingruppen- und Plenumsarbeit.

Möglicher Ablauf und Zeitraster

9:00 h	Sammeln der Altersbilder der Teilnehmenden mit Fotokartei oder Sprichwortsammlung Austausch im Plenum
9:30 h	Kurzer Filmbeitrag aus der Sendereihe „Das Dritte Leben“ (SWF) z. B. über die „Sandwich-Generation“
11:00 h	Was rührt im Film an und: Inwieweit kann man von der „Pioniergeneration der Alten“ sprechen, Gespräch in Kleingruppen
11:30 h	Einführung Drittes und Viertes Lebensalter; Altern – auch eine Kulturfrage? Impuls und anschließendes Gespräch im Plenum
12:10 h	Einzelarbeit: Festhalten der Arbeitsergebnisse im Lerntagebuch

Literatur

- KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (2003; Hg.): Bildung lebenslang – Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter. Bonn.
- Eichhorn-Kösler, E./Kraus, B. (1999): Nicht verlernen, was anfangen heißt. Freiburg.
- Misereor (1999ff; Hg.): MISEREOR ALTERNativen – Eine-Welt-Arbeit und Drittes Lebensalter. Hefte rff; siehe auch homepage: www.dritteslebensalter.de
- Niederfranke, A./Naegele, G./Frahm, E. (1999; Hg.): Funkkolleg Alter. Bd 1: Die vielen Gesichter des Alterns. Bd. 2: Lebenslagen und Lebenswelten, soziale Absicherung und Altenpolitik. Wiesbaden.
- Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste (1994–1996; Hg.): Älterwerden und Lebensgestaltung – Ein Fernkurs (4 Bände). Hannover.

2.2.3 Modul 9: Lernen im Dritten Lebensalter

Zielvorstellungen

- Die Teilnehmenden lernen Modelle für Lernen im Dritten Lebensalter kennen.
- Sie sollen die Übertragbarkeit solcher Modelle überprüfen können.
- Der Begriff „lebenslanges Lernen“ soll mit Bedeutung gefüllt werden.
- Die KBE-Leitlinien einer Bildung im Dritten Lebensalter sollen anhand konkreter Themen und Projekte Gestalt gewinnen.

Zeitraum:

ein Nachmittag,
zweite Fortbil-
dungseinheit

Autor:

Dirk Grossmann

Inhalt

Inhalte und Themen dieses Moduls sind:

- Umbruchsituation in der Altenbildung (vgl. auch im Modul „Drittes Lebensalter“)
- Lebenslanges Lernen bzw. „Bildung lebenslang“ – Bildung „als Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt (Kultur, Gesellschaft, Geschichte etc.) und deren Zusammenhang sowie eigene Handlungsmöglichkeiten“ (KBE-Leitlinien)
- Neue Orte der Alten-/Altersbildung – Von der Seniorenstube zum selbstorganisierten Internet-Café
- Engagementförderung durch Seniorenbüros etc. – Empowerment braucht Anstöße und Motivation, Ehrenamtlichkeit oder freiwillige Tätigkeit braucht Qualifikation.
- Lernen im Dritten Lebensalter in Unterscheidung vom Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung – Die Verengung des Lernens im Alter auf Diavorträge, Gedächtnistraining und Seniorengymnastik ist zwar kein Thema mehr, dennoch soll für die Orientierung des Lernens im Dritten Lebensalter an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Menschen immer wieder neu gewoben werden. Dies unterscheidet die zielgruppenspezifische Erwachsenenbildung von der allgemeinen Erwachsenenbildung
- Vorerfahrungen Älterer führen zu einem anderen Umgang mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft
- Lernen im Dritten Lebensalter wird im stärkeren Maße zu biographischem Lernen

Methoden

Durch Einladung einer Multiplikatorin oder eines Multiplikators soll ein Lernort älterer Erwachsener in das Geschehen der Gruppe geholt werden. Es kann ein/e Vertreter/in eines Seniorenbüros, einer Seniorengenossenschaft, einer freien Initiative, eines Vereins o. Ä. sein, der/die neue Formen des gemeinsamen Lernens an Themen/Projekten und im Engagement repräsentiert. Methodisch können sich Impulsvortrag, Befragung/Interview und Praxisberichte abwechseln.

Möglicher Ablauf und Zeitraster

15:00 h	Impuls Lebenslanges Lernen: Was Hänschen nicht lernt ... Kartenabfrage: „Was haben Sie im fortgeschrittenen Alter gelernt?“ Sortierung der Karten nach Oberbegriffen
15:30 h	Impulsvortrag: Lebenslanges Lernen, ausgehend von den Karten der Teilnehmenden
15:40 h	Neue Orte und Modelle der Alten-/Altersbildung – ein kurzer Überblick Zweier-Gruppen mit vorbereiteten Arbeitsblättern/Texten in arbeitsteiligen Gruppen, anschließend Vorstellung im Plenum
16:15 h	Interviewfragen für Gast (Vertreter oder Vertreterin einer Gruppe o. Ä. – siehe Methoden) im Plenum zusammentragen
16:40 h	Vorstellung des Gastes durch den Moderator/die Moderatorin, Kurzbericht über die Arbeit des Gastes, Interview des Gastes durch die Gruppe
17:45 h	Auswertung des Gespräches im Hinblick auf Lernen im Dritten Alter und Engagementförderung
18:15 h	Blitzlicht: Was war für mich besonders wichtig in diesem Modul? Einzelarbeit: Festhalten der Arbeitsergebnisse im Lerntagbuch

Literatur

- Unkelbach-Romussi, G. (1997): Grundlinien einer Didaktik und Methodik der Altersvorbereitung. Frankfurt/Main.
 - Nacke, B. u. a. (1996; Hg.): Methodische Vielfalt und didaktische Stringenz – Materialien zum Projekt „Aktiver Vorruhestand“. EB-Spezial 4, Würzburg.
- Zusätzlich: siehe Modul „Drittes Lebensalter“

2.2.4 Modul 10 und 11: Who is who – Die Arbeit von NRO im Bereich Umwelt und Entwicklung; Kennen lernen von Kampagnen-Arbeit

Zielvorstellungen

In diesem Modul sollen die Teilnehmenden die praktische Arbeit von Nicht-regierungsorganisationen (NRO) im Bereich Umwelt & Entwicklung, von entsprechenden Netzwerken und Kampagnen sowie Möglichkeiten des Engagements kennen lernen. Ziel ist es, einen Überblick über diese unübersichtliche Szene zu bekommen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um Menschen das Engagement in diesem Arbeitsbereich nahe zu bringen.

Zeitraum:

Modul 10: ein
Abend, zweite
Fortbildungseinheit,
Modul 11: ein
Vormittag, zweite
Fortbildungseinheit

Autorin:

Barbara Asbrand

Inhalt

Angesprochen werden sollen die Themen:

- Kampagnenziele und -konzeption
- Advocacy- und Lobbyarbeit
- Öffentlichkeitsarbeit
- Aktionsformen und Partizipationsmöglichkeiten auf lokaler, regionaler, bundesweiter und internationaler Ebene
- Motivation für ehrenamtliches Engagement
- die Rolle von Partnern aus den Ländern des Südens in der Arbeit von NRO und in Kampagnen
- Vernetzung
- Angebote: Medien, Materialien, Referenten und Referentinnen, Seminare etc.

Außerdem sollen die Teilnehmenden praktische Informationen erhalten wie:

- Adressen von NRO, Informationszentren, Bibliotheken, Medienverleih, Bestellmöglichkeiten von Materialien etc.
- Zugang zu Informationen im Internet: Wo finde ich was?
- Welche NRO, Vereine und kirchlichen Organisationen gibt es? Wie sind sie organisiert? Welche Arbeitsschwerpunkte haben sie?

In diesem Überblick sollten auf jeden Fall vorkommen: staatliche, nationale und internationale Akteure, kirchliche Hilfswerke und Organisationen aus dem Bereich Umwelt & Entwicklung sowie entwicklungspolitische und umweltpolitische NRO; des Weiteren ausgewählte große Organisationen, bei denen Umwelt & Entwicklung nur ein Arbeitsgebiet unter vielen ist, sowie Netzwerke und Kampagnen.

Methoden

Dieses Modul soll in besonderer Weise auf die Kenntnisse der Teilnehmenden zurückgreifen bzw. die Aktivität der Teilnehmenden fördern. Wesentlicher Baustein dieses Moduls ist eine Hausaufgabe zwischen der ersten und der zweiten Fortbildungseinheit. Dadurch wird auch erreicht, dass die Zeit zwischen den beiden Seminaren in eigenverantwortlicher Arbeit der Teilnehmenden für die Fortbildung genutzt wird. Mit der Hausaufgabe können sich die Teilnehmenden mit eigenen Arbeitsergebnissen aktiv in die zweite Fortbildungseinheit einbringen. Die Aufgabe ist eine Internet-Recherche durch die Teilnehmenden. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin soll Informationen zu einer NRO oder zu einer Kampagne im Internet recherchieren: Arbeitsbereiche, Selbstverständnis und inhaltliche Positionen sowie Organisationsform, Träger, Kooperationspartner, Vernetzungen der jeweiligen Organisation. Diese Hausaufgabe wird mit einem schriftlichen Arbeitsauftrag am Ende der ersten Fortbildungseinheit eingeführt.

Der erste Abend der zweiten Fortbildungseinheit ist der Präsentation der Arbeitsergebnisse der Teilnehmenden gewidmet, sie sollen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Erwünscht ist, dass es zu einem Austausch der Teilnehmenden untereinander kommt. Der Referent bzw. die Referentin hat im Wesentlichen die Aufgabe des Moderators bzw. der Moderatorin.

Während an dieser Präsentation der Hausaufgabe am Abend des ersten Tages alle Teilnehmenden beteiligt sein sollen, ist das Modul am Vormittag des zweiten Tages fakultativ und richtet sich an diejenigen Teilnehmenden, die zum Thema „NRO im Bereich Umwelt & Entwicklung“ größeren Informationsbedarf haben. Neben ebenfalls teilnehmeraktivierenden Methoden (Gruppenarbeit) ist das Gespräch mit einem Vertreter oder einer Vertreterin aus der praktischen Arbeit von NRO die vorgeschlagene Methode.

Möglicher Ablauf und Zeitraster

Modul 10:	
19:30 h	Zusammentragen und Präsentieren der Hausaufgaben „Who is who?“ Partnerarbeit: Austausch und gegenseitiges Vorstellen der Recherchen, Visualisierung der Recherchen auf Plakaten
20:15 h	Präsentation im Plenum Galeriemethode: Die Plakate werden im Raum aufgehängt und von allen angeschaut bzw. gelesen und bepunktet (grün: alles verstanden/rot: hier habe ich noch Fragen)
20:35 h	mündliche Ergänzungen durch die Zweiergruppen zu ihren Plakaten aufgrund der Nachfragen der anderen Teilnehmenden
21:00 h	Input durch Referentin: Zusammenfassung und ggf. Ergänzung; die Recherchen der Teilnehmenden werden durch den Referenten/die Referentin „sortiert“ und in einen Gesamtzusammenhang gebracht (falls sich dieser nicht ohnehin aus den vorgestellten Arbeiten ergibt).
21:15 h	<i>Einzelarbeit:</i> Festhalten der Arbeitsergebnisse im Lerntagebuch
Modul 11:	
9:00 h	Einführung in den Vormittag; Thema: Was machen Kampagnen?
9:10 h	Gruppenpuzzle: 1. Stammgruppen: Was machen Kampagnen? Arbeit zu jeweils einer Kampagne auf der Grundlage der Recherchen der Teilnehmenden zu Kampagnen (und ggf. weiteren vorbereiteten Materialien)
10:00 h	2. Expertengruppen: gegenseitiges Vorstellen der Arbeitsergebnisse der Stammgruppen
10:30 h	Kaffeepause
10:50 h	3. Stammgruppen: pädagogische Reflexion Globales Lernen und Kampagnen, Schnittfelder zwischen Politik und Bildung, inwiefern findet Globales Lernen statt? Wie können Lernprozesse und Engagement in der Eine-Welt-Arbeit initiiert werden? Konkreter Arbeitsauftrag: Fragen an Gesprächspartner/in aus Kampagnenarbeit formulieren
11:20 h	Input zu Kampagnenarbeit durch Gesprächspartner oder -partnerin aus der Kampagne im Plenum
11:50 h	Nachfragen/Diskussion im Plenum

Hausaufgabe: „Who is who?“ – Recherche zur Arbeit einer Nichtregierungsorganisation (NRO), eines Netzwerkes oder einer Kampagne im Bereich Umwelt & Entwicklung

Die Arbeit von NRO im Bereich Umwelt und Entwicklung

Nichtregierungsorganisationen, ihre Netzwerke, Kampagnen und lokalen Aktionsgruppen sind wesentliche Akteure der Eine-Welt-Arbeit. Sie engagieren sich in unterschiedlichen thematischen Bereichen (Umwelt, Agenda 21, Entwicklung, Fairer Handel, Frieden usw.) und mit unterschiedlichen Arbeitsweisen und Aktionsformen (öffentlichkeitswirksame Kampagnenarbeit, u. a. mit Aktionen lokaler Aktionsgruppen, Advocacy- und Lobbyarbeit auf Landes-, Bundes- und europäischer Ebene, Veränderung des Lebensstils, Partnerschaftsarbeit usw.). Darüber hinaus unterscheiden sich die verschiedenen NRO und Netzwerke durch ihre Organisationsform, Trägerschaft und Größe.

Die Aktivität von selbst organisierten lokalen Aktionsgruppen knüpft an die Arbeit von NRO, Netzwerken und Kampagnen an. Deshalb ist es das Ziel dieses Moduls, die praktische Arbeit von NRO-Netzwerken bzw. von Kampagnen im Bereich Umwelt & Entwicklung sowie Möglichkeiten des Engagements kennen zu lernen und einen Überblick über diese unübersichtliche Szene zu bekommen.

Wählen Sie aus der Liste eine NRO, ein Netzwerk oder eine Kampagne aus, zu der Sie recherchieren wollen. Wenn Sie sich in der „Eine-Welt-Szene“ auskennen, wählen Sie bitte die Organisation, von der Sie bisher am wenigsten wissen. Tragen Sie Ihren Namen in die Liste ein und notieren Sie sich Name, Internet-Adresse und Telefonnummer Ihrer NRO, Netzwerk bzw. Kampagne:

Hausaufgabe: „Who is who?“ – Recherche zur Arbeit einer Nichtregierungsorganisation (NRO), eines Netzwerkes oder einer Kampagne im Bereich Umwelt & Entwicklung

Arbeitsauftrag bis zur zweiten Fortbildungseinheit im Herbst

- Informieren Sie sich über die Arbeit Ihrer Organisation. Nutzen Sie dafür
 - das Internetangebot Ihrer NRO/Ihres Netzwerkes/Ihrer Kampagne (überprüfen Sie, ob die Internetseiten aktualisiert sind; verfolgen Sie auch weiterführende Links, sofern es Ihnen sinnvoll erscheint),
 - Informationsmaterial, Selbstdarstellungen, Materialien der Organisation,
 - telefonische und/oder persönliche Nachfragen.
- Recherchieren Sie, ob es in Ihrer Nähe ein Mitglied, eine Ortsgruppe oder eine lokale Aktionsgruppe der Organisation gibt. Falls ja, versuchen Sie, ein Treffen zu vereinbaren, um sich über die konkrete Arbeit vor Ort zu informieren.
- Bereiten Sie die Informationen so auf, dass Sie beim zweiten Fortbildungsseminar die Arbeit Ihrer Organisation den anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen auf einem Lernplakat präsentieren können. Machen Sie sich entsprechende Notizen und bringen Sie hierfür ggf. auch Material mit (z. B. Ausdrucke von wichtigen Internet-Quellen, Broschüren, Bilder o. Ä.).
- Verfolgen Sie bei Ihrer Recherche folgende Fragen:
 - Welches sind die Arbeitsbereiche und Themenschwerpunkte der Organisation?
 - Was erfahren Sie über das Selbstverständnis, die inhaltlichen Positionen und Ziele der Organisation?
 - Welches sind die Arbeits- und Aktionsformen? Welche Aktivitäten finden statt?
 - Wie ist die Organisation/das Netzwerk/die Kampagne organisiert? Wer sind die Mitglieder oder Träger? Wie wird die Arbeit finanziert? Wer macht die Arbeit (Gremien, Arbeitsgruppen, Hauptamtliche/Ehrenamtliche)? Gibt es Kooperationspartner oder eine Vernetzung mit anderen Akteuren? An welchen Kampagnen oder Netzwerken beteiligt sich Ihre Organisation?
 - Welche Rolle spielen Partner aus den Ländern des Südens in der Organisation?
 - Gibt es Aktionsgruppen oder Partizipationsmöglichkeiten auf lokaler oder regionaler Ebene? Was machen die lokalen Akteure? Was erfahren Sie in den Ihnen zugänglichen Informationen über Möglichkeiten der Mitarbeit (auch im Hinblick auf Ihre Tätigkeit als Multiplikator/in in der Arbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter)?
 - Welche Angebote werden gemacht für Menschen, die mitarbeiten bzw. zu dem Themenschwerpunkt der Organisation arbeiten möchten (Medien, Materialien, Aktionsvorschläge, Referenten/Referentinnen, Seminare, Beratung)? Empfinden Sie diese Angebote als nützlich für Ihre Arbeit mit selbst organisierten Gruppen/Menschen im Dritten Lebensalter?
 - Können Sie sich vorstellen, sich bei dieser Organisation/Netzwerk/Kampagne zu engagieren oder Angebote für Ihre Arbeit zu nutzen? Welche Aktivität, welches Angebot überzeugt Sie besonders?

Hausaufgabe: „Who is who?“ – Recherche zur Arbeit einer Nichtregierungsorganisation (NRO), eines Netzwerkes oder einer Kampagne im Bereich Umwelt & Entwicklung

Organisation	Internet und Telefon	Teilnehmer/in
Agenda-Transfer – Servicestelle und Vernetzung Lokale Agenda 21	www.agenda-transfer.de – (02 28) 6 04 61-30	
AGL – Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt Landesnetzwerke	www.agl-einewelt.de – (05 11) 1 23 19 83	
Aktionsbündnis gegen Aids	www.aids-kampagne.de – (07 071) 2 06-50 4	
Attac – Globalisierungskritisches Netzwerk	www.attac.de – (0 69) 90 02 81-10	
BanaFair – Bananenkampagne	www.banafair.de – (0 60 51) 83 66-0	
Brot für die Welt – Kirchliches Hilfswerk	www.brot-fuer-die-welt.de – (07 11) 21 59-0	
BUND – Umweltpolitische NRO	www.bund.net – (0 30) 27 58 64-0	
EPIZ Berlin – Entwicklungspolitisches Informationszentrum	www.epiz-berlin.de – (0 30) 6 92 64-18	
Erlassjahr.de – Kampagne für Entschuldung	www.erlassjahr.de – (02 11) 46 93-196	
EWIK – Eine Welt im Internet – Portal zum Globalen Lernen	www.eine-welt-netz.de	
Faire Nachbarschaft – Kampagne gegen Gentechnik in der Landwirtschaft	www.faire-nachbarschaft.de – (0 30) 27 586-45 6	
FIAN – Internationale Menschenrechtsorganisation gegen den Hunger	www.fian.de – (0 23 23) 49 00 99	
Forum Umwelt & Entwicklung – NRO-Netzwerk	www.forumue.de – (02 28) 35 97 04	
Gerechtigkeit jetzt – Kampagne für gerechteren Welthandel	www.gerechtigkeit-jetzt.de – (02 28) 3 68 10 10	
Germanwatch – Entwicklungs- und umweltpolitische NRO	www.germanwatch.org – (0 28 88) 3 56-5	
Greenpeace – Umweltpolitische NRO	www.greenpeace.de – (0 40) 3 06 18-0	
Internationaler Versöhnungsbund – Ökumenisches Netzwerk der Friedensbewegung	www.versoehnungsbund.de – (05 71) 85 08 75	
Kampagne für saubere Kleidung – Kampagne für Sozialstandards	www.saubere-kleidung.de – (02 02) 89 00 43 16	
Misereor – Kirchliches Hilfswerk	www.misereor.de – (02 41) 4 42-0	
Missio – Kirchliches Hilfswerk	www.missio.de – (02 41) 75 07-00	
Pax Christi – Katholische Friedensbewegung	www.paxchristi.de – (0 61 01) 20 73	
Pro Asyl – Flüchtlingsarbeit	www.proasyl.de – (0 69) 23 06 88	
WEED – Entwicklungs- und umweltpolitische NRO	www.weed-online.de – (02 28) 77 66 13-0	

2.2.5 Modul 14: Entwicklung einer Projektidee

Zielvorstellungen

Bis zum nächsten Zusammentreffen der Gruppe – dem eineinhalbtägigen Treffen zur Praxisbegleitung – entwickeln alle Teilnehmenden eine persönliche Projektidee. Dazu klären sie, wo, wem und in welcher Form sie das in den beiden Fortbildungseinheiten Gelernte vermitteln wollen.

Zeitraum:

ein Vormittag,
zweite Fortbil-
dungseinheit

Autorinnen:

Petra Dierkes und
Eva-Maria Antz

Inhalt

- Selbstvergewisserung über eigene Themenschwerpunkte
- Auffinden und Benennen von Orten für ein eigenes Projekt; Finden von Anknüpfungspunkten (bestehende Gruppen, Kontakt zu Institutionen etc.)
- Entwicklung einer eigenen Projektidee
- Vorstellung und Austausch darüber in der Fortbildungsgruppe

Möglicher Ablauf und Zeitraster

11:00 h	Alle Teilnehmenden erhalten ein großes Blatt Papier, auf das sie am unteren Bildrand den Umriss ihrer Füße zeichnen sollen. In Einzelarbeit sollen alle mit Bezug auf das Fortbildungsthema „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ der Frage nachgehen: <ul style="list-style-type: none">• „Wo stehe ich – Gelerntes und Erlebtes, Ressourcen, Motivation, Bedürfnisse, Ängste etc.“ – die Gedanken hierzu sollen in die Fußumrisse geschrieben werden.• Weiter entfernt von den Fußabdrücken, am „Horizont“, sollen Gedanken zu den Fragen formuliert werden:<ul style="list-style-type: none">• „An welchem Ort will ich das Erlernte einbringen?“• „Was will ich machen – Projektidee?“• „Will ich mit anderen zusammenarbeiten?“• „Welche Unterstützung brauche ich noch?“
11:30 h	In Kleingruppen (Neigungsgruppen, maximal vier Personen) wird die eigene Projektidee ausführlich vorgestellt. Durch Nachfragen und Rückmeldungen (Wie realistisch ist das Vorhaben? Was ist noch zu bedenken? Gibt es noch weitere Ideen dazu? etc.) werden Unklarheiten benannt und weiterführende Lösungen entwickelt, bekommt jedes einzelne Projekt Aufmerksamkeit, Unterstützung und Bestärkung. Impulse der Kleingruppe können auf den „Fuß-Plakaten“ festgehalten werden.
12:00 h	Veröffentlichung und Ausstellung der Projektideen: Vernissage der „Standorte und Horizonte“. Alle stellen im Plenum anhand des Plakats ihre Projektidee vor, dazu denkt sich jede/r einen passenden Titel für das eigene Projekt aus und benennt ein (!) besonderes Merkmal.

2.2.6 Modul 15: Planung der Praxisbegleitung und Lernpartnerschaften

Zielvorstellungen

Nach den beiden ersten Fortbildungseinheiten finden drei weitere jeweils zweitägige Treffen zur Praxisbegleitung statt. Als unterstützende Struktur sollen für die Zeit zwischen den Treffen Tandems als Lernpartnerschaften gebildet werden. Hier sollen sich die Teilnehmenden bei ihrer Arbeit mit Gruppen kollegial begleiten und beraten.

Zeitraum:

Abschluss der zweiten Fortbildungseinheit

Autorinnen:

Petra Dierkes und
Eva-Maria Antz

Inhalt

- Aufbau von Lernpartnerschaften
- Terminabsprache (die Termine stehen noch nicht fest, sondern sollen in Absprache mit den Teilnehmenden festgelegt werden); erste inhaltliche Absprachen
- Abschied

Methoden

Erläuterungen und Absprachen im Plenum, Erarbeitung persönlicher Unterstützungswünsche, Vergewisserungen in Kleingruppen, Abschlussrunde

Möglicher Ablauf und Zeitraster

13:30 h	Vorstellung der Phase der Praxisbegleitung, Rückfragen, Terminabsprache, erste Themenwünsche für die Praxisphase werden auf einem Flipchart gesammelt
14:00 h	Bilden der Lernpartnerschaften für die Praxisphase: Die Teilnehmenden finden sich in Zweier- oder Dreiergruppen zusammen, orientiert sowohl nach Neigung als auch am Interesse der jeweils anderen Projektidee. Anhand der entstandenen Plakate mit der Projektidee gehen die Kleingruppen in den Austausch darüber, welche mögliche Unterstützung der/die einzelne braucht und wünscht, und in wieweit die anderen Unterstützung geben können und wollen. (Konkrete Absprachen)
15:00 h	Abschiedsrunde im Plenum: Jede/r wird gebeten, den Satz zu beenden: „Wenn ich gehe, nehme ich vor allem mit, ...“ Wer den Satz beendet hat, steht auf und stellt sich hinter den Stuhl.

2.3 Ins Licht gerückt: Methodische Ideen aus der Fortbildung

Bei der Durchführung der Fortbildung fanden viele Methoden, die von den Referentinnen und Referenten ausgewählt und eingesetzt wurden, bei den Teilnehmenden großes Interesse und breite Anerkennung. Im Folgenden dokumentieren wir einige dieser erprobten Methodenbausteine und empfehlen sie zum Nachahmen und Weiterentwickeln.

Zur leichten Handhabe für die eigene Praxis haben wir die methodischen Ideen in vier Bereiche unterteilt: Sie finden Methoden, die weniger Zeit brauchen, sowie Methoden, die viel Zeit in Anspruch nehmen, gefolgt von Methoden rund um das Thema „Alter(n)“ und Methoden der Praxisreflexion. Zudem dokumentieren wir, wer die Methodenbausteine erprobt hat und wo diese eingesetzt wurden. Zum Abschluss wird aus der Fortbildungs- und Praxisphase ein Gruppenprozess beispielhaft beschrieben.

2.3.1 Erprobte kleine Bausteine: Methoden, die wenig Zeit brauchen

Reizwörter

„Mit welchem Stichwort können Sie etwas anfangen?“ Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des ersten Fortbildungsseminars mit einzelnen Fragen konfrontiert. Zur Beantwortung wurden sie aufgefordert, sich zu einzelnen, auf Papierbögen notierten Stichworten, die auf dem Boden ausgelegt waren, zu positionieren. Manche entschieden sich schnell, andere zögerten, manche äußerten untereinander und laut – fast empört, dass man sich doch da nicht für ein Stichwort entscheiden kann. Die Begriffe waren also echte „Reizwörter“. Von den dann schließlich eingenommenen Positionen im Raum bei den jeweiligen Papierbögen äußerten die Teilnehmenden ihre spontanen Gedanken. Folgende Fragen und Antworten wurden bearbeitet:

- Was hat mich bei der Entscheidung für die Fortbildung am meisten angesprochen? – Eine-Welt-Arbeit, Globales Lernen, Lernen im Dritten Lebensalter, Solidarität und Spiritualität, Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- Welcher Gruppentyp bin ich? – Organisiere gern, halte gut Kontakte, arbeite gerne bei Aktionen mit, weiß viel über Gruppen, denke gerne neue Aktionen und Schwerpunkte aus.
- Was verbinde ich mit der Zielgruppe „Drittes Lebensalter“? – Ähnliche Lebenssituation wie meine, wichtiger gesellschaftlicher Auftrag, großer zeitlicher Freiraum, bin selbst Experte/Expertin, Lebenserfahrung.

Viel gelang in diesem Baustein: Kontakt zur Gruppe und zum Fortbildungsthema, Nähe wurde sichtbar und spürbar und erste spontane Äußerungen machten aus den völlig unbekannten Gruppenmitgliedern interessante Personen.

Vorgestellt von:

Eva-Maria Antz

Durchgeführt in:

Bad Saarow
und Bremen

Referate für Herz und Kopf

Eine Menge Themen, eine Fülle von Wissen sollten laut Qualifizierungskonzept in den Fortbildungsseminaren vermittelt werden. Neben den bisher vorgestellten Methoden gab es auch eine ganze Reihe von Vorträgen und Referaten externer Expertinnen und Experten. Diese Vorträge werden hier nicht einzeln beschrieben. Etwas soll gleichwohl erwähnt werden:



Impulsvortrag (Foto: Christoph Albuschkat)

Vorgestellt von:

Eva-Maria Antz

Durchgeführt in:

Bad Saarow
und Bremen

manchmal gelang es den Referentinnen und Referenten, Kopf und Bauch anzusprechen. So ging es in Kleingruppenphasen oder auch in der Runde im Plenum darum, den ganz persönlichen, biographischen Bezug zum Thema aufzuspüren, zu benennen und auszutauschen. Von den Teilnehmenden wurden diese Unterbrechungen als „gelungen“ erlebt, da gerade Menschen im Dritten Lebensalter diese Form des biographischen Lernens bevorzugen, um mit Zeit und Muße Gelerntes mit dem eigenen Leben zu verbinden. Ein Beispiel ist die im folgenden vorgestellte Methode „Stummer Dialog“.

Stummer Dialog

Mit dieser Methode wurden die persönlichen und unterschiedlichen Vorstellungen zu den zentralen Begriffen Globalisierung, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit quasi aus dem Dunkeln ans Licht gebracht. Sichtbar wurde dabei, wie unterschiedlich die Begriffe in Alltagsverständnis und Alltagsgebrauch gefüllt werden und auch, wie sehr diese Begriffe häufig Wertvorstellungen und Weltbilder transportieren.

Vorgestellt von:

Eva-Maria Antz

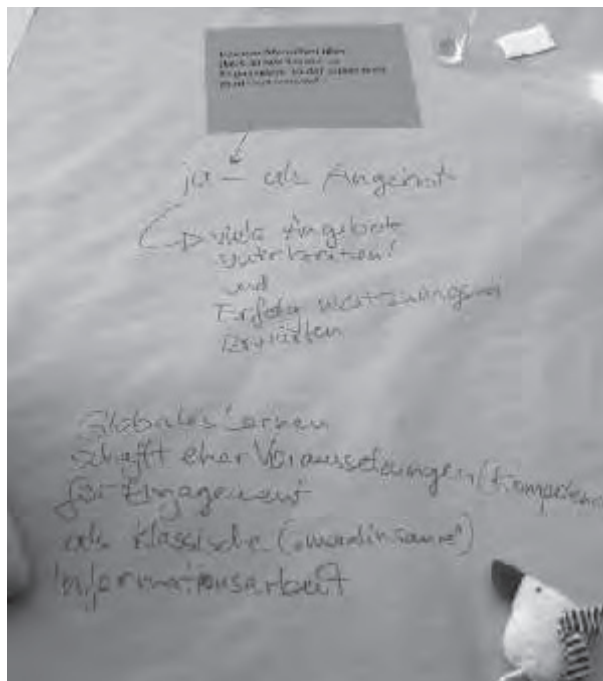
Durchgeführt in:

Bad Saarow

Vor dem einführenden Vortrag zu Konzepten Globalen Lernens wurden die Teilnehmenden zu einem stummen Dialog eingeladen. Im Raum verteilt standen Flipcharts, auf denen Satzanfänge notiert waren:

- Globalisierung bedeutet für mich ...
- Globalisierung ist eine Bedrohung ...
- Globalisierung eröffnet Chancen, weil ...
- Gerechtigkeit ist machbar, wenn ...
- Gerechtigkeit ist nicht möglich, wenn ...
- Nachhaltigkeit ist etwas für Sonntagsreden ...
- Nachhaltigkeit ist eine Utopie, weil ...

Es gab Zeit für den schriftlichen stummen Dialog: Alle konnten dort etwas schreiben, wo sie etwas äußern mochten. Neue Gedanken – oder aber Bezug nehmend auf vorher notierte Sätze. Es war Zeit vorhanden, Ruhe zum Immer-wieder-Lesen, Nachdenken, Schreiben, ... die Plakate füllten sich, die Differenzierungen



Stummer Dialog (Foto: Christoph Albuschkat)

der Begriffe, die durch die Satzanfänge initiiert wurden, wurden immer feiner, Begriffe bekamen Konturen, wurden aber auch in ihrer Vieldeutigkeit und den unterschiedlichen Verständnisweisen sichtbar. So fand mit der Zeit ein immer intensiverer Dialog auf den Papieren statt.

Entscheidend für das Gelingen dieses Bausteins war aber neben diesem Dialog ebenso der zweite Schritt: die Einbeziehung der im Dialog erarbeiteten Inhalte in das Referat. Der Referentin gelang dies in ihrem Vortragen – und den Teilnehmenden gelang so ein sehr viel aufmerksames Zuhören und Mitdenken.

Das Lerntagebuch

Wie ein roter Faden sollte ein persönliches Lerntagebuch die Teilnehmenden in der gesamten Qualifizierungsmaßnahme begleiten und unterstützen. Nach einzelnen Fortbildungsmodulen bekamen die Teilnehmenden Zeit zum Ausfüllen eines „Lerntagebuchblatts“, auf dem die Reflexion des Gehörten/Erlebten/Erlernen mit einigen Fragen angeregt werden sollte. Gleichzeitig sollte dieses Lerntagebuch helfen, in der Fülle der behandelten Themen und der großen Informationsdichte der Fortbildungsmodule jeweils Phasen des „Sackenlassens“ zu gewährleisten. Dazu gehörte auch die immer wiederkehrende Frage nach dem „Schatz am Wegesrand“ mit dem Blick auf „zufällig Gelerntes“, im Sinne des Lernen en passant.

Vorgestellt von:

Eva-Maria Antz

Durchgeführt in:

Bad Saarow
und Bremen

Lern-Tagebuch-Blatt zu Modul 3

„Konzepte Globalen Lernens und Bildung für nachhaltige Entwicklung“:

Was spricht mich bei diesen Konzepten an?

Was ärgert mich?

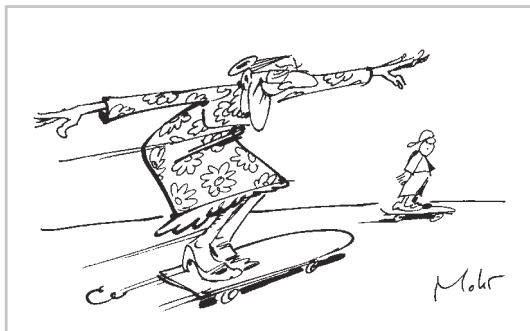
Welche Fragen sind mir noch unklar?

Welchen Schatz habe ich heute „am Wegesrand“ entdeckt?

Das Instrument „Lerntagebuch“ wurde sehr unterschiedlich genutzt und angewendet. Einige nutzten die dafür vorgesehene Zeit am Ende der jeweiligen Module, anderen diente es als Reflexions- und Sicherungshilfe in den Pausen, manche konnten mit diesem Angebot weniger anfangen. Entscheidend für den Nutzen des Lerntagebuchs war aber nicht nur die Bereitschaft der Teilnehmenden, sich auf diese Reflexionsebene einzulassen, sondern auch die Art und Weise, wie die jeweiligen Referentinnen und Referenten das Lerntagebuch Ernst nahmen. Nur wer sich die Mühe machte, einige anregenden Fragen zu formulieren, und nur wer bereit war, von seiner/ihrer Zeit als Referentin oder Referent eine Zeit ganz für die Teilnehmenden zu sichern – quasi abzugeben, gab dem Lerntagebuch eine Chance.

Stummer Einstieg

Zur Einführung in ein Thema wurden ohne Worte und unter Verwendung ruhiger Hintergrundmusik Bilder, Karikaturen und Aphorismen auf eine



Quelle: Democards, Landeszentrale für politische Bildung, Baden Württemberg.

Leinwand projiziert; es hätten auch Zitate projiziert werden können oder andere, kurze Texte, die zum jeweiligen Thema passen. Auf diesem Wege konnten wir in das Thema „Älterwerden“ behutsam einführen, Humorvolles bringen, aber auch Tabus und schwierigere Zusammenhänge antippen. Gerade die Mischung war wichtig!

Vorgestellt von:
Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:
Freising

Biopause

Pausen sind bei allen Lernvorgängen äußerst wichtig, und von Prof. Fiederle, Fachhochschule Freiburg, stammt die Anregung, öfter eine „Biopause“ einzulegen. Dazu werden Äpfel oder anderes Obst in der Mitte präsentiert. Jede/r sucht sich einen Apfel, lässt sich Zeit, ihn kennen zu lernen, schaut ihn genau an, muss ihn aber wieder zurücklegen. Die Äpfel werden mit einem Tuch zugedeckt. Nach einer Zwischenphase in der Gruppe werden die Äpfel wieder in die Mitte gelegt und jede/r muss seinen/ihren Apfel wieder finden. Dann ist Biopause, also „Guten Appetit“.

Nicht zum Essenn aber auch schön ist diese Übung mit Gingkoblättern.

Vorgestellt von:
Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:
Freising

Capisco: Politik umschreiben und verstehen

Das Spiel *Capisco* entstammt aus dem Fundus kreativer Methoden der Freiburger Altenpastoral. Wir haben es in Freising mit viel Spaß ausprobiert.

Politische Begriffe stehen auf Karten, sie müssen umschrieben werden, und ähnlich wie bei „Dingsda“ von den Spielpartnerinnen und -partnern erraten werden. Jeweils drei Minuten für einen Mitspieler, dann wird getauscht und ein neuer Mitspieler muss erklären, die anderen raten.

Vorgestellt von:
Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:
Freising

Bezug: Landeszentrale für politische Bildung, Baden Württemberg, www.lpb.bwue.de

2.3.2 Erprobte große Bausteine: Methoden, die viel Zeit brauchen

Planspiele

Planspiele sind ausgedehnte Rollenspiele, an denen große Gruppen über längere Zeiträume beteiligt sind und in denen komplexe Themen durchgespielt werden, die „im wirklichen Leben“ so oder so ähnlich anzutreffen sind. In der Vorbereitung und Ausführung eines Planspiels übernehmen die Gruppenmitglieder fremde Rollen, für die sie sich das notwendige Wissen aneignen müssen. In den Rollen findet dann eine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema und den diversen Positionen statt. Vorgestellt werden hier zwei Planspiele aus den Fortbildungen.

Vorgestellt von:

Eva-Maria Antz

Durchgeführt in:

Bad Saarow
und Bremen

UN-Sitzung

Gespielt wurde hier eine Sitzung eines (fiktiven) Rates für Gerechtigkeit der Vereinten Nationen, welches von Klaus Seitz entwickelt wurde. Aufgabe war die Formulierung einer Millennium-Agenda 21. Die Teilnehmenden mussten über vier verschiedene thematisch fokussierte Anträge entscheiden.

Die Teilnehmenden spielten reale Wissenschaftler. Die Hintergrundtexte zur Vorbereitung und Erarbeitung der Rollen waren Aussagen und Artikel eben dieser Wissenschaftler, die sich zum Thema globale Gerechtigkeit positionierten. Nach intensiver Vorbereitung mit den unterschiedlichen Positionen in Kleingruppen wurden im anschließenden Rollenspiel, einer inszenierten UN-Sitzung, die Komplexität sowie die sehr unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema globale Gerechtigkeit sichtbar und nachvollziehbar.



Gespräch mit Misereorvertretern in Berlin (Foto: Barbara Asbrand)

Im Rollenspiel wurde eine fiktive UN-Sitzung nachgestellt, in der folgende Anträge zur Beratung und Beschlussfassung vorlagen:

- Bereitstellung von zwei Prozent des Bruttonationalproduktes der wohlhabenden Staaten zur Armutsbekämpfung
- Stopp der wirtschaftlichen Nutzung der tropischen Regenwaldgebiete
- Einreise- und Einwanderungsbestimmungen mit einem unbegrenzten Recht auf Freizügigkeit für alle Menschen
- Alle Patente für lebensnotwendige „essential drugs“ sind auszusetzen, um in armen Ländern kostengünstig Medikamente produzieren zu können.

Quelle:

Seitz, K. (1986): Die Expertenkonferenz. In: In Szene gesetzt. Beispiele für Theater, Visualisierung und Spiele in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. epd-Materialien V/86. Frankfurt/Main, S. 59–62.

Für Interessierte an einer Textsammlung zum Thema „Globale Ethik“, in der auch verschiedene Textbausteine für Planspiele zur „Globalen Ethik“ zu finden sind, empfehlen wir: Hirsch, K./Seitz, K. (2005; Hg.): Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik. Frankfurt/Main.

Für die Teilnehmenden war das Rollenspiel eine aktive, anspruchsvolle und intensive Auseinandersetzung mit der Thematik, die von allen als sehr aufschlussreich bewertet wurde.

Planspiel „Vorbereitung einer lokalen Aktion“

Die Idee zu diesem Planspiel entstand bei der Frage, wie die Teilnehmenden ihr Wissen, das sie in dem Baustein „Who is who – Recherche zur Arbeit einer Nichtregierungsorganisation (NRO), eines Netzwerkes oder einer Kampagne im Bereich Umwelt und Entwicklung“ erarbeitet hatten, in einer lebendigen, aktiven Form zusammentragen und nutzen können.

Die Teilnehmenden erhielten vom Fortbildungsleiter, der zugleich der ortsansässige „Standortvertreter“ war, eine (fiktive) Einladung zur Vorbereitung eines Aktionstages in Bremen am Tag der Menschenrechte.

Betreff: 10. Dezember, Tag der Menschenrechte – Bremen
Hier: Vorbereitung eines Aktionstages, Einladung

Liebe Freundinnen und Freunde,

wie Sie wissen, hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet und den 10. Dezember zum Gedenktag dieses Ereignisses erklärt.

Es mag mit den konkreten Entwicklungen in der Einen Welt zusammenhängen, dass dieser Tag in den letzten Jahren von vielen Kräften überall auf der Welt und auch in Deutschland bewusst als Anlass aufgegriffen wurde, um gezielt gegen Menschenrechtsverletzungen zu protestieren bzw. für die Menschenrechte einzutreten.

Gerade auch hier in Bremen gibt es viele Organisationen und Gruppen, die sich im Horizont der Menschenrechte mit den Entwicklungen in der Einen Welt befassen, und so sollten wir hier am Ort den Versuch unternehmen, in gemeinsamer Anstrengung über einen gemeinsam veranstalteten Aktionstag den Anliegen der Menschenrechte am 10. Dezember 2004 so effektiv wie möglich Rechnung zu tragen.

Wir laden Sie als Vertreter oder Mitarbeiter aller ortsansässigen NRO im Bereich von Umwelt und Entwicklung hiermit herzlich zu einem ersten Sondierungsgespräch für Montag, 4. Oktober 2004, 20:00 bis 21:30 Uhr in das Haus Hügel, Bremen ein.

Wir freuen uns auf Ihr Kommen.

Bernd Möllers,
Ökumenische Initiative

In der eigentlichen Planspielphase nahmen die Teilnehmenden in der Rolle eines Vertreters/einer Vertreterin der jeweils recherchierten NRO untereinander Kontakt auf: Who is who? Zunächst musste ermittelt werden, welche NRO-Vertreter und -Vertreterinnen sich hier zusammentun könnten. Sie bildeten dann folgende Kleingruppen:

- Aktionen zur direkten Solidarität
- Aktionen zur Veränderung politischer Strukturen
- Aktionen, die auf den persönlichen Lebensstil zielen

In diesen Kleingruppen geschah dann die eigentliche Arbeit: Was könnte „meine“ Organisation zu einem solchen Aktionstag beisteuern? Welche Themen, Kompetenzen, Netzwerke könnte sie einbringen? Welche Bündnisse sind möglich und sinnvoll?

In dem abschließenden Zusammentragen der Aktionsideen im fiktiven „Vorbereitungstreffen für den Aktionstag“ wurde eine breite Palette von möglichen Aktionen sichtbar – und zugleich wesentliche Charakteristika der recherchierten NRO deutlich.

Sicher konnten mit diesem Planspiel nicht alle Aspekte des recherchierten „Who is who“ benannt werden – aber es war eine sehr lebendige, wenn auch nicht immer einfache Arbeit. Und schließlich: Es hat Spaß gemacht.

Exkursionen

Ein wichtiges Element der Fortbildung war das Lernen an spezifischen Lernorten. In Exkursionen sollten die Teilnehmenden Initiativen und ihre Arbeitsbereiche, Selbstverständnis und inhaltliche Positionen, Kooperationspartner, Vernetzung u. a. m. in Kontakt mit engagierten Menschen kennen lernen und diskutieren.

Asyl

In Bremen lernten die Teilnehmenden die Flüchtlingsarbeit von Kirchen und Gemeinden in Bremen kennen und bekamen somit exemplarisch einen Einblick in Engagementformen einer ehrenamtlichen Gemeindegruppe für Asylbewerber und -bewerberinnen. Als Gesprächspartner und -partnerinnen standen Mitglieder des Asyl-Arbeitskreises der Gemeinde St. Johannes sowie die Geschäftsführerin des Vereins „Ökumenische Ausländerarbeit“ und die Leiterin der Zentralen Aufnahmestelle für Asylbewerber (ZAST) des Landes Bremen bereit.

Vorgestellt von:

Eva-Maria Antz

Durchgeführt in:

Bremen

Die Exkursion begann mit einem Besuch der Aufnahmestelle. In einem Gespräch und während einer kleinen Führung durch die weitreichenden Räumlichkeiten konnte viel über die formalen Bedingungen und die realen Lebensbedingungen der dort untergebrachten Asylbewerberinnen und -bewerber vermittelt werden. Ebenso wichtig und eindrucklich war bei diesem Teil der Exkursion die Wahrnehmung und Wirkung des Ortes und der Räumlichkeiten: wenn man ein Zimmer sieht, durch das Gebäude geht, ist der Alltag für die Menschen dort zwar noch nicht vorstellbar, aber ein „Hauch von Realität“ spürbar. Deutlich wurde in dieser Exkursion, wie komplex, vielschichtig und schwierig die Situation der dort untergebrachten Flüchtlinge und der dort Tätigen (von der Leiterin bis zu den aktiven Ehrenamtlichen) ist, gleichzeitig wurde aber auch sichtbar, wie Menschen in dieser Situation und diesen Strukturen mit Engagement ihre Arbeit leisten.

Das Gespräch mit den Mitgliedern des Asylarbeitskreises, die die Gruppe in einer sehr herzlichen Atmosphäre in den Räumen der Kirchengemeinde empfingen, drehte sich vor allem um die Motivation der Aktiven wie auch um den Lernprozess der Einzelnen und den Prozess, sich persönlich und gemeinsam den Herausforderungen der Durchführung eines Kirchenasyls zu stellen.

Vom Weltladen bis zum Rat für nachhaltige Entwicklung

Durchgeführt in:
Bad Saarow

Mit einem Weltladen sollten die Teilnehmenden in Bad Saarow ein praktisches Beispiel der Eine-Welt-Arbeit kennen lernen. Der Faire Handel der Weltläden sollte als Lernort für informelles, beiläufiges, selbst organisiertes Lernen von Erwachsenen in den Blick genommen werden. Im Gespräch mit den Mitarbeiterinnen eines Weltladens in Berlin wurden die Kompetenzen herausgearbeitet, die die Einzelnen in der Weltladenarbeit erwerben (können). Die lange Geschichte des Weltladens vom Stand in einer Kirchengemeinde hin zu einem Ladenlokal im Stadtteil zeigte die darin genutzten Lernwege und Lerngelegenheiten ebenso wie die Motivation und den langen Atem, die dieses Projekt möglich gemacht haben. Auch hier war die Wirkung des Ortes, in dem die große Gruppe in dem engen Büro und Gruppenraum Platz fand, aber auch die Gestaltung des Ladenlokals wörtlich „vor Augen“ war, ein wichtiges Element dieses Gespräches.



Exkursion in den Lernort Weltladen (Foto: Petra Dierkes)

Einen deutlichen Kontrast zu diesem Engagement im Weltladen bildeten das Gespräch mit dem Lobbyisten von Misereor in den Räumen der katholischen Akademie in Berlin sowie der anschließende Besuch beim von der Bundesregierung eingesetzten „Rat für nachhaltige Entwicklung“ in den Räumen des Wissenschaftszentrums Berlin. In diesen beiden Gesprächen ging es um politische Rahmenbedingungen, um das mühsame Einbringen von Positionen und Forderungen zum Fairen Handel auf bundespolitischer Ebene in komplexen staatlichen wie regionalen Strukturen. Zum Teil war vor allem der Einblick in die Mühlen politischer Willensbildung und Entscheidungsfindung, die lange noch nicht die Umsetzung garantieren, deutlich ernüchternd. Allemaal standen diese Gespräche im augenscheinlichen Kontrast zu dem eher praxisorientierten Arbeiten im Weltladen; deutlich wurde, dass viel Arbeit auf den verschiedensten gesellschaftlichen und politischen Ebenen notwendig ist und sich ergänzen kann.

2.3.3 Methoden rund um das Thema „Alter(n)“

Miteinander Lernen, Kreis der Lebensalter

Steht das Thema „Älterwerden“ im Raum, so fragen sich die Teilnehmenden intuitiv: „Wer ist wohl der Älteste hier?“ oder „Bin ich der/die Jüngste?“ usw. Um dieses Thema aufzugreifen, gibt es eine Methode, die allen Spaß macht



Gemeinsames Tanzen auf dem abschließenden Werk-treffen (Foto: Christoph Albuschkat)

und auch noch Möglichkeit

zur Biographiearbeit eröffnet: Die Teilnehmenden werden gebeten, sich – ohne miteinander zu reden – der Reihenfolge nach entsprechend ihrem Alter aufzustellen. Wenn alle glauben, ihren Platz gefunden zu haben, kommt die Vorstellungsrunde, bei der jede/r sein/ihr Alter preisgibt. In einer anschließenden Runde wird gefragt, wer ein bedeutsames historisches Ereignis aus seinem Geburtsjahr weiß. Notfalls kann hierzu auch eine Chronik des 20. Jahrhunderts zu Rate gezogen werden. Weiterhin kann die Frage gestellt werden, ob dieses historische Ereignis Einfluss auf die jeweilige Biographie genommen hat

Vorgestellt von:

Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:

Freising

Meine schönste Lernerfahrung

„Erinnern Sie sich an eine Situation, in der für Sie Lernen besonders gelungen ist. Welche Faktoren waren von Einfluss, was ist passiert?“ Aus der Sammlung von Erlebnissen zu diesen Fragen, die auf Kärtchen notiert wurden, konnten die Teilnehmenden aufgrund ihrer eigenen Lernbiographie erkennen, was Menschen motiviert, zu lernen oder Neues auszuprobieren. Dieser biographische Zugang war wesentlich nachhaltiger als jeder noch so fundierte Vortrag über Lernmotivation oder -bereitschaft.

Vorgestellt von:

Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:

Freising

Lebenskarten – Gesprächsanstöße (nicht nur) für ältere Menschen

Die „Lebenskarten“ sind eine ganz ausgezeichnete Sammlung von Meinungen, Erinnerungsanlässen, Sprüchen und Quizfragen, die das Thema „Älterwerden“ berühren und in einer Gruppe zu offenen, neugierigen Frageunden genutzt werden können. Sie sind besonders als „Handwerkszeug“ für diejenigen geeignet, die selbst mit älteren Menschen arbeiten.

Vorgestellt von:

Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:

Freising

Die erweiterte Sammlung enthält verschiedene Kartentypen: Die 36 Spruch-, 36 Meinungs-, 20 Aktiv-, 15 Quiz- und 73 Memory-Karten können als Gesprächsimpulse bei unterschiedlichsten Gelegenheiten und mit verschiedenen Methoden eingesetzt werden. Ideen und Hinweise dazu finden sich in einem Begleitheft. In der 2. Auflage wurde insbesondere der Themenbereich „Biographisches Arbeiten“ erweitert (Zeit-, Lebens- und Alltagsgeschichte). Bezugsquelle: Kath. Altenwerk, Diözese Freiburg (Hrsg.); Erzbistum Freiburg, Bildungswerk (Hrsg.): 180 Lebenskarten. Gesprächsanstöße (nicht nur) für ältere Menschen, Projekt „älter werden“, Eigenverlag, Freiburg, 3. Auflage 2003, € 12,00, mit Begleitheft.

Nur nicht den Kopf verlieren: Lechts und links

Vorgestellt von:
Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:
Freising

Hier eine Übung, um körperlich wie mental in Schwung zu kommen und die beiden Gehirnhälften zu verbinden: Zu diesem Zweck die Buchstaben-
gruppen wie in der Tabelle unten auf ein großes Plakat übertragen und gut
sichtbar aufhängen. Die Teilnehmenden finden sich zu Paaren zusammen.

Der erste Partner macht die Übung, der zweite schaut ihm über die Schulter und korrigiert ihn, wenn ein Fehler unterläuft. Anschließend werden die Rollen getauscht. Und so sieht die Aufgabe aus: Die Abkürzungen der Dreiergruppen in der oberen Reihe werden angesagt, und zwar B = beide, R = rechts, L = links. Parallel dazu wird die untere Reihe mit den Händen angezeigt: B = beide Hände heben, R = rechte Hand heben, L = linke Hand heben.

Ansagen:	BLR	RBL	LRB
Anzeigen:	BLR	BRR	LLB

Ansagen:	RRL	BBB	BBL
Anzeigen:	LRB	LRL	LRB

Ansagen:	BRL	RRL	BLR
Anzeigen:	LRB	LBR	LRB

Musikern fällt diese Übung angeblich leichter. Allen anderen tut sie gut und regt zu Konzentration und einem gesunden Lachen an.

Biographiearbeit: Erinnerungen an erste Erlebnisse

Vorgestellt von:
Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:
Freising

Legen Sie einen Farbwürfel mit sechs verschiedenen Farben zurecht und ordnen Sie den Fragekärtchen jeweils fünf Farben zu. Sie können die Fragen auf Kärtchen kopieren, die die jeweilige Farbe haben. Die Fragekarten liegen aber noch umgedreht auf einem Tisch.

Es wird reihum gewürfelt und je nach Farbe wird ein Kärtchen aufgedeckt und der Spieler muss die Frage beantworten.

Farbe Nummer sechs ist ein Joker und liefert eine Süßigkeit oder Ähnliches.



Claudia Bergmüller und Gerlinde Wouters (Foto: Petra Dierkes)

Fragen:

- Was haben Sie als Kind gerne gespielt?
- In welchem Sternzeichen sind Sie geboren? Ist Ihnen das wichtig?
- Erinnern Sie sich noch an einen der ersten Romane, den Sie verschlungen haben?
- Wo waren sie in Ihrem ersten Urlaub?
- Wann hatten Sie zum ersten Mal in Ihrem Leben einen Schwips?
- Was war in Ihrer Kindheit eine Lieblings-Fernsehsendung?
- Wie sahen die Sommertage Ihrer Kindheit aus?
- An welchen (Schul-)Streich können Sie sich erinnern?
- Meine beste Freundin, mein bester Freund?
- Wo sind Sie geboren?
- Welches war Ihr erster Berufswunsch?
- Wo war Ihre erste eigene Wohnung?
- Welchen Film haben Sie bei Ihrem ersten Kinobesuch gesehen?
- Sind Sie so geworden, wie Ihre Mutter das gerne wollte?
- Erzählen Sie von Ihrem ersten Schultag.
- Wo ist für Sie der schönste Platz auf dieser Erde?
- Erzählen Sie von Ihrer ersten Arbeitsstelle.
- Können Sie sich noch an Ihren ersten Kuss erinnern?
- Wann waren Sie zum ersten Mal im Theater?

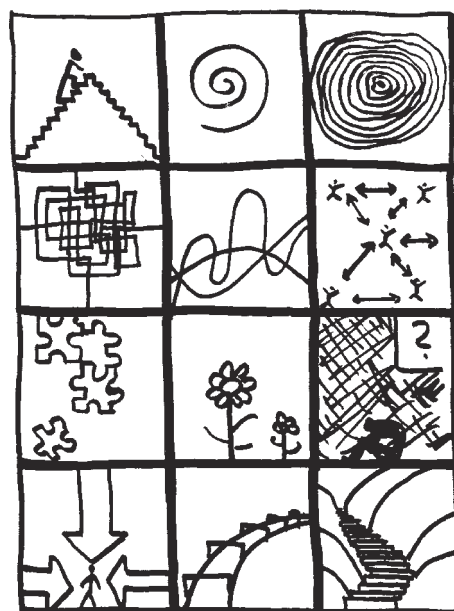
Ihrer eigenen Kreativität sind keine Grenzen gesetzt, Sie können sich noch selbst Fragen dazu ausdenken. Das Spiel hat bei uns zu sehr intensiven Erfahrungen geführt, die einzelnen Personen wurden in ihrer Geschichte präsenter, die Gruppe kam sich wieder einen Schritt näher.

Lebenslaufsymbole

Die folgende Methode biographischen Arbeitens ist den Teilnehmenden besonders nahe gegangen. Es werden Symbole (siehe Kasten) auf den Boden gelegt, einzeln kopiert auf verschiedenfarbige Karten und jede/r sucht sich das Symbol heraus, das dem Bild von der seiner/ihrer eigenen Biographie am nächsten kommt. Wer will, kann dazu noch einen Leitsatz formulieren. Ich ließ die Teilnehmenden erst einzeln arbeiten und dann in Vierergruppen über ihre Gedanken berichten. Anschließend stellten wir einander die Gruppenplakate im Plenum vor, mit den Symbolen und Sätzen, die von den Teilnehmenden gekommen waren (zwei dieser Plakate sind hier zur Illustration abgedruckt). Da die Plakate „dichte Beschreibungen“ individueller Lebensdeutungen und -bekenntnisse enthielten, entstand bei der abschließenden Präsentation in der Großgruppe eine dichte und auch achtungsvolle Atmosphäre. Eine schöne Phase in unserer „Arbeitsgruppe“, an die ich gerne zurückdenke. Es ging nicht mehr um Fragen oder Antworten, sondern um die Wertschätzung dessen, dass jede/r von uns aus seiner/ihrer Biographie heraus den Fluss des Lebens anders interpretiert.

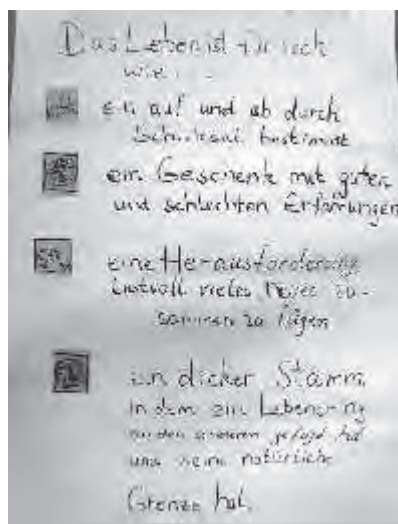
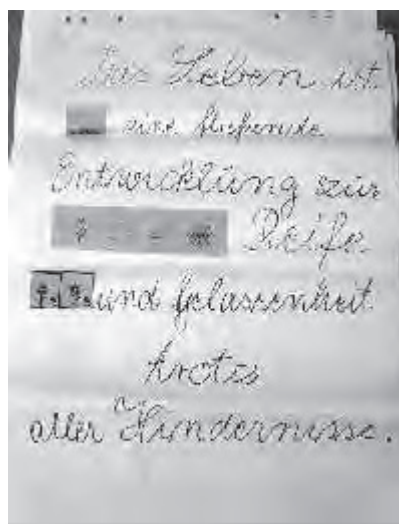
Vorgestellt von:
Gerlinde Wouters

Durchgeführt in:
Freising



Lebenslaufsymbole; Quelle: Älterwerden,
Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, 1993

Ein Satz aus unserem zweiten Praxistreffen, den wir als Satzpuzzle liegen ließen, passt gut zu dieser Übung: „Mit den Geschichten ist es wie mit der Erde. Sie sind dazu da, dass wir sie miteinander teilen.“ (Gcina Mhlope, Südafrika)



Plakate von Teilnehmer/innen zu dieser Methode

Die tanzende Gruppe – Ein Blitzlicht aus Bremen

Wie kommen knapp 20 Menschen zwischen 55 und 70 Jahren, die sich zu Fragen des „Globalen Lernens im Dritten Lebensalter“ fortbilden wollen, dazu, an jedem Tag ihrer Fortbildung miteinander zu tanzen? Nun ja, „Tanzen hält jung“, könnte man Mediziner zitieren; also eine gute Übung für dieses Alter. Aber das war es wohl nicht. Wie man sich mit zunehmenden Alter fit hält, war weder als Lerninhalt in diesem Seminar vorgesehen, noch hatte auch nur eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer eine entsprechende Erwartung ausgesprochen.

Vorgestellt von:

Bernd Möllers

Durchgeführt in:

Bremen

Nein, es war einfach ein glücklicher Zufall, dass eine Teilnehmerin der Gruppe Lehrerin für Meditatives Tanzen ist und am ersten Abend nach anstrengender Arbeit zu einer halben Stunde Kreistanz einlud. Klar, dass alle Frauen mitmachten, und verständlich, dass die meisten Männer meinten, für sie sei das wohl nichts. Nun machte die Teilnehmerin das Angebot aber auch an den folgenden Abenden, und das Erstaunliche geschah, dass bereits beim dritten Mal alle Männer dabei waren. So wurde das Meditative Tanzen zu einem festen Bestandteil im Tagesablauf aller weiteren Gruppentreffen – nicht nur zur Entspannung am Abend, sondern auch zur Sammlung am Morgen oder Nachmittag. Offenbar spürten alle, wie die meditativen Kreistänze die Gruppe zusammenführten, wie sie gleichzeitig die Konzentration förderten und Entspannung bewirkten.

Im Rückblick denke ich, dass diese Tänze zu einer ungewöhnlichen Vertrautheit in der Gruppe beigetragen haben, durch die die Bereitschaft zum Lernen miteinander, aber vor allem auch voneinander, stark gefördert worden ist. Schließlich wurde die Erfahrung der Gemeinschaft im Kreistanz auch bei der Abschlusstagung der Fortbildung in Hofgeismar zum besonderen Erlebnis: auf der Wiese vor dem Tagungshaus luden die Teilnehmenden der Bremer Gruppe die Teilnehmenden aus Mainz, Freising und Bad Saarow zu gemeinsamen Kreistänzen ein.

2.3.4 Methoden der Praxisreflexion

Selbstwahrnehmung – Fremdwahrnehmung

Es gibt Unterschiede, wie ich mich selber wahrnehme (Selbstwahrnehmung) und wie andere mich wahrnehmen (Fremdwahrnehmung). Zwei amerikanische Sozialpsychologen haben ein Modell entwickelt, das deutlich macht, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung sich nicht entsprechen. Das Modell wird nach den beiden Männern Josef Luft und Harri Ingham JOHARI-FENSTER genannt.

Vorgestellt von:

Gerlinde Wouters
und Brigitte Krecan-
Kirchbichler

Durchgeführt in:

Freising

	Dem SELBST bekannt	Dem SELBST nicht bekannt
Den ANDEREN bekannt	Quadrant I Freies Handeln	Quadrant II Blinder Fleck
Den ANDEREN nicht bekannt	Quadrant III Vermeiden, Verbergen	Quadrant IV Unbewusstes

- Der erste Quadrant ist mir und anderen bekannt – Bereich des freien Handelns.
- Im zweiten Quadranten ist der Bereich des blinden Flecks – Verhaltensweisen, die nur andere, aber ich NICHT wahrnehme, z. B. häufiges Benutzen bestimmter Worte, Gesten, andere unterbrechen ...
- Der dritte Quadrant umfasst Verhaltensweisen, die ich gerne vor anderen verberge, z. B. empfindliche Stellen, Wünsche, Phantasien – dies ist der Bereich des Vermeidens, Verbergens.
- Der vierte Quadrant ist weder mir noch den anderen zugänglich – es ist der Bereich des Unbewussten. Eine Veränderung in einem Quadranten hat Auswirkungen auf die anderen Bereiche.

In einer neuen Gruppe ist der erste Quadrant sehr klein. Je mehr die Gruppe zusammenfindet, um so mehr vergrößert er sich, der Umgang miteinander wird offener und freier. In einer Atmosphäre wachsenden Vertrauens vermindert sich die Angst, persönliche Gedanken und Empfindungen mitzuteilen. Je größer der erste Quadrant wird, desto kleiner wird der dritte. Den zweiten Quadranten kann ich verkleinern, indem ich von anderen Gruppenmitgliedern möglichst viel über mich und meine „blinden Flecken“ in Erfahrung bringe. Eine Hilfe dazu bieten Feed-back-Übungen. Ich erhalte von den anderen Rückmeldungen über mich.

Nach der Vorstellung dieses Ansatzes ließen wir die Teilnehmenden erst in einer Fragerunde das Schema diskutieren und somit das Verständnis vertiefen. Danach fanden sie sich zu zweit zusammen, um folgende praktische Übung durchzuführen: Beide Partner erhielten das unten stehende Arbeitsblatt und sollten es zunächst für sich selbst ausfüllen und danach von ihrem Partner/ihrer Partnerin eine Rückmeldung dazu erhalten. So wurden Selbst- und Fremdwahrnehmung in einem vertrauensvollen Gespräch miteinander abgeglichen. Natürlich ist eine solche Übung erst in einer Phase möglich, in der sich die Gruppenmitglieder besser kennen. Die Möglichkeit, eine ehrliche Rückmeldung von einem Außenstehenden zu bekommen, wurde von allen mit großer Aufmerksamkeit genutzt.

Arbeitsblatt zu Selbstwahrnehmung – Fremdwahrnehmung

Ich habe den Eindruck, dass ich ...	Ja	nein
... in der Regel leicht verstanden werden kann		
... in der Regel gut zuhört		
... auch dann aufmerksam zuhört, wenn ich Unbequemes zu hören bekomme (z. B. Kritik)		
... mich meinen Gesprächspartner/inne/n besser verständlich machen könnte, wenn ich meine Gefühle offener zeigen würde		
... durch mein Verhalten bei anderen häufig Hemmungen, Angst und dergleichen auslöse		
... wirksam dazu beitrage, dass in der Gruppe Vertrauen und Offenheit möglich werden		
... bei Spannungen oft <ul style="list-style-type: none"> • andere angreife • den Schwierigkeiten ausweiche • konstruktiv reagiere 		
... tolerant bin, auch gegenüber Leuten mit extrem anderen Vorstellungen		
... meine Möglichkeiten zum Fördern effektiver Zusammenarbeit in unserer Gruppe voll ausschöpfe		
... mit meinen derzeitigen Verhaltensgewohnheiten weiterkomme, ohne andere zu schädigen		
... meinen Kontakt zu Mitmenschen verbessern kann, indem ich Folgendes versuche und übe:		

Kollegiale Praxisberatung

Einen zentralen Bestandteil der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ bildeten die Projekte, die die Teilnehmenden in ihrem persönlichen bzw. beruflichen Umfeld planen und umsetzen sollten. Sie sollten so geplant werden, dass sie ihm Laufe der Fortbildung beginnen konnten. Dadurch war den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich bei den Praxisbegleitungstreffen mit den anderen zu beraten, gemeinsame Hürden zu entdecken und zu meistern, Tipps und Tricks untereinander auszutauschen oder sich vom Erfolg der anderen anstecken zu lassen.

Vorgestellt von:
Simone Holderried

Durchgeführt in:
Bad Saarow

Ich hatte bei dieser Praxisberatung folgende Anliegen:

- jede und jeder sollte ausreichend viel Zeit zur Verfügung haben, um das eigene Projekt besprechen zu können,
- die Teilnehmenden sollten alle ihre eigenen Kompetenzen in die Beratung einbringen (können),
- die Teilnehmenden sollten eine Form der Beratung kennen lernen, die sie auch in ihren jeweiligen Zusammenhängen einführen und anwenden können.

Die Idee der kollegialen Praxisberatung ist es, sich in einer Gruppe ohne Leitung und ohne externe Beratung gegenseitig in konkreten Praxisfragen zu beraten. „Kollegial“ meint in diesem Zusammenhang nicht, dass alle Gruppenmitglieder in derselben Organisation, also als Kollegin oder Kollege tätig sein sollten. Ganz im Gegenteil ist es geradezu sinnvoll, aus verschiedenen Feldern und Einrichtungen in dieser Gruppe zusammenzukommen, um die Situation des bzw. der zu Beratenden von außen betrachten zu können. „Kollegial“ meint insofern, dass es innerhalb dieser Beratungsgruppe keine formalen Statusunterschiede gibt. Die Beteiligten werden in der kollegialen Beratung sowohl in der Rolle als Rat Suchende als auch als Beratende angesprochen. Das Besondere ist, dass alle in beiden Rollen etwas für ihre eigene Praxis lernen, verstehen und mitnehmen können.

Das Modell der kollegialen Praxisberatung haben wir beim zweiten Praxistreffen eingeführt und auch beim dritten Treffen angewendet. Vor der Aufteilung in kleinere Gruppen gab es zunächst im Plenum eine „Runde“, in der jede und jeder kurz benennen sollte, auf welchem Stand die Projektplanungen sind und was die Frage ist, die in der Beratung besprochen werden soll. Wir haben danach den Teilnehmenden einen Verlaufsplan ausgehändigt, die Idee vorgestellt und den Ablauf erläutert. Danach haben sich die Teilnehmenden in Vierer-



Kollegiale Praxisberatung (Foto: Petra Dierkes)

Gruppen aufgeteilt und sich mit denjenigen zusammengetan, mit denen sie ihr Projekt bzw. ihren Fall besprechen wollten. In den nächsten zweieinhalb Stunden arbeiteten die Teilnehmenden selbstorganisiert in diesen kleinen Gruppen. Im abschließenden Plenum gab es die Möglichkeit, spezielle Praxisfragen zu beraten, die der eine oder die andere noch in der ganzen Gruppe besprechen wollte. Außerdem wurde hier die Methode ausgewertet. Die meisten fanden dieses Modell der Praxisberatung hilfreich und sind in der Kleingruppe an ihren Fragen weitergekommen. Manche taten sich mit der strengen Form schwer und änderten sie leicht ab. Kollegiale Beratung ist eine Form von Praxis- oder Fallberatung ohne externe Beratung

Ziele:

- Reflexion der eigenen Praxis, hier der Projektentwicklung
- Hilfe bei Konflikten
- Unterstützung, Stabilisierung und Korrektur der eigenen Praxis in konkreten Situationen

Für jede Beratung wird eine Person als Moderatorin bzw. Moderator bestimmt (Einhaltung der Zeit, der Regeln und Schritte)

Die Beratung erfolgt nach folgendem Schema:

1. Phase: Darstellung des Falles (5–10 Min.)

Der/die Fallgebende erzählt kurz, worum es geht (Situation, Rahmenbedingungen, beteiligte Personen, Art der Beziehung, ...). Die anderen hören zu, unterbrechen den Fallgebenden/die Fallgebende nicht durch eigene Kommentare, machen sich evtl. Notizen.

2. Phase: Nachfragen der Beratenden (ca. 5 Min.)

Fragen zum Verständnis der Situation, weitere Informationen. wichtig: keine Kommentare, Vorschläge (Hättest du nicht ...; wie kannst du nur ...)!

3. Phase: Austausch der Beratenden (5–10 Min.)

Die Beratenden erläutern ihre Sicht der Situation; Ideen, Hypothesen, Phantasien dürfen und sollen geäußert werden, alle Ideen sind erlaubt, nichts wird zensiert. Die Beratenden konzentrieren sich auf den vorliegenden Fall und stellen eigene ähnliche Erfahrungen zurück.

4. Phase: Formulierung von Handlungsschritten (5–10 Min.)

Die Beratenden überlegen sich konkrete Handlungsschritte für die Person, die einen Fall vorstellt. Jede Idee kann genannt werden. Die Ideen werden nicht zerredet.

5. Phase: Stellungnahme des Fallgebers/der Fallgeberin und Dank (5 Min.)

Die Person, die einen Fall vorstellt, teilt mit, was für sie wichtig war, an welchen Schritten sie weiterdenken will, wo sie sich nicht verstanden fühlt.

Durch die Aufteilung der Gesamtgruppe in mehrere Kleingruppen war es zeitlich und von der Konzentration her möglich, dass alle eine Situation oder Frage zum eigenen Projekt besprechen und beraten konnten. Prinzipiell ist diese Methode aber auch in der Weise denkbar und in der Praxis erprobt, dass nicht alle mit ihrem Fall „drankommen“ und trotzdem aus der Beratung einer anderen Situation auch Lösungen oder nächste Schritte für ihr eigenes Projekt mitnehmen.

Diese Idee der kollegialen Beratung lebt von der Unterschiedlichkeit der Beteiligten. Je „bunter“ die Gruppe ist, umso reichhaltiger kann der Austausch über die Situation und Fülle der möglichen Handlungsschritte

sein, die die anderen für den zu Beratenden bzw. die zu Beratende erarbeiten. Aus den Berichten im Plenum und Gesprächen in den Pausen ist mein Eindruck, dass die unterschiedlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Sichtweisen der Teilnehmenden zum Zug kamen und sie sich gegenseitig gut beraten und unterstützen konnten. Demgegenüber war der Austausch und die Beratung beim ersten Praxistreffen, bei dem die Praxisberatung ohne dieses Modell, dafür mit uns beiden Leitenden in zwei Halbgruppen stattgefunden hatte, viel mehr auf uns zwei fokussiert.



Kleingruppenarbeit (Foto: Petra Dierkes)

„Expertenhearing“

Vorgestellt von:
Simone Holderried

Durchgeführt in:
Bad Saarow

Expertenhearings werden z. B. von Fachausschüssen der Landtage durchgeführt, um sich ein umfassendes Bild von einem bestimmten Sachgebiet machen zu können. In unserem konkreten Fall war zwar der Rahmen fiktiv, doch die Situation echt. Es ging darum, zu einer bestimmten Fragestellung Argumente zu sammeln und einen Standpunkt zu beziehen und dies möglichst klar und einprägsam zu präsentieren.

Der Hintergrund für dieses Hearing war folgender: Für das dritte Praxisbegleitungstreffen wünschte sich die Gruppe die handwerklichen Themen „Moderation“ und „Präsentation“ – also eigentlich eine Schulung darin – sowie eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Globales Lernen *und* Drittes Lebensalter“. Beide Interessen waren verständlich: Je konkreter die Projekte vor Ort wurden, desto deutlicher wurden die Hürden, seien diese praktischer oder inhaltlicher Art. So hatten einige das Problem, dass sie mit ihrem Projekt zwar Interessierte, aber keine Menschen im Dritten Lebensalter erreichten, und wollten deshalb nochmals genauer hinschauen, wie das globale Lernen mit den Menschen im Ruhestand verknüpft werden kann. Andere waren sich unsicher, wenn es um Moderation und Präsentation im Projekt ging. Unsere Idee: In einem Hearing könnten wir alle drei Themen unter einen Hut bringen und gemeinsam bearbeiten.

Vorbereitend zu diesem Hearing führten wir je eine Arbeitseinheit zu „Moderation“ und „Präsentation“ durch. Darin sammelten wir zunächst gemeinsam mit den Teilnehmenden Grundsätze und Regeln, visualisierten und diskutierten sie und verdeutlichten das Eine oder Andere mit Beispielen. Daran anschließend formulierten wir gemeinsam die Themen und Fragen des Hearings, in dem es im Großen um das Thema „Globales Lernen *und* Drittes Lebensalter“ ging. Die Teilnehmenden wurden selbst zu den Experten und Expertinnen ernannt, da sie Projekte in diesem Themenspektrum durchführten und aus eigenen Erfahrungen heraus über Chancen, Möglichkeiten, Hindernisse und Grenzen etwas vortragen konnten.

Zur Vorbereitung und Durchführung des Hearings wurden vier Gruppen gebildet: eine Moderationsgruppe, die die gesamte Veranstaltung planen und leiten sollte, sowie drei inhaltliche Gruppen, die je zu einer der gesammelten Fragen Stellung nehmen und ihre Argumente im Plenum präsentieren sollten. Diese Methode ermöglichte, dass innerhalb des Gruppenthemas Platz für einzelne Interessen und Bedürfnisse blieb und die Teilnehmenden sich für die Gruppe entscheiden konnten, in der sie sich am meisten inhaltlich – oder handwerklich versprachen. Gleichzeitig waren alle mit einer Gruppenaufgabe beschäftigt, teilten sich also nicht in Kleingruppen auf, die nichts miteinander zu tun hatten.

Das Hearing selbst fand dann in diesen verteilten Rollen, aber dennoch nicht als Rollenspiel statt. Die Moderationsgruppe führte in die Veranstaltung ein, erläuterte den Ablauf und forderte die einzelnen Gruppen auf, ihre Standpunkte zu präsentieren. Die inhaltlichen Gruppen stellten daraufhin nacheinander ihre Standpunkte dar. Leider hatte die Moderationsgruppe keine anschließende Diskussion vorgesehen.

Nach diesem Hearing übernahmen Walter Nett und ich wieder die Leitung, um diesen Baustein auszuwerten. Die wichtigste Erkenntnis: Es war wie im richtigen Leben. Die Moderationsgruppe hatte sich ein ausgeklügeltes Modell überlegt, wie die verschiedenen Gruppen von Expertinnen und Experten ihre Argumente vorbringen und systematisieren sollten. Sie hatten aber vergessen, dieses Modell den Gruppen mitzuteilen, so dass diese völlig überrascht waren und das Moderationsmodell eher irritierend als hilfreich war. Die Expertinnen und Experten hatten sich in der Vorbereitungszeit sehr ausführlich mit ihren Themen und Argumenten be-

schäftigt, aber die Präsentation aus dem Blick verloren. Dadurch sind manche fundierte und weiterführende Beiträge unvisualisiert untergegangen. Dass die Moderationsgruppe tatsächlich eine Anhörung ohne Diskussion vorbereitet hatte, fand ich persönlich bedauerlich. Den Teilnehmenden fehlte diese Diskussion nicht so sehr; sie waren angeregt und zufrieden von ihren Gesprächen in den Kleingruppen. Weniger zufrieden waren sie mit dem Ergebnis der Auswertung, die aufgrund der handwerklichen Fehler bei der Moderation und den Präsentationen aus meiner Sicht erfreulich ergiebig und lehrreich war.

2.3.5 Ein beispielhafter Prozess: Planung, Umwege und Zieleinlauf

BIRGIT SCHÖSSWENDER

Dieses Kapitel beschreibt exemplarisch den Verlauf des Qualifizierungsprojekts an einem Standort. Als Teamerin des Standortes Mainz, gemeinsam mit Hermann Garritzmann verantwortlich für Seminarleitung und Praxisbegleitung, habe ich den Prozess der Mainzer Gruppe vom Beginn der Fortbildung bis zum Abschluss beim Werktreffen aller Teilnehmenden in Hofgeismar miterlebt und mitgestaltet. Im Folgenden soll dieser Prozess – inklusive der Umwege – beschrieben und der Frage nachgegangen werden: Wie kann eine Fortbildung mit anschließender Praxisbegleitung gelingen?

„Die Mainzer Flotte“ – so präsentierten sich die Mainzer Teilnehmenden mit eigenen gestalteten Namensschildern beim abschließenden Werktreffen in Hofgeismar. Da bekannte sich eine Gruppe sehr offensiv zu ihrem Standort und dokumentierte zugleich ein starkes „Wir“-Gefühl. Wer hätte das zu Beginn gedacht? Der Start in Mainz war holprig, es gab große Zweifel am Sinn der Fortbildung und vor allem Unzufriedenheit: mit den Inhalten, mit dem Team, auch mit den Mit-Teilnehmenden. Gruppe und Team bekamen aber die Kurve hin zu gedeihlicher Zusammenarbeit, offenen und weiterführenden Diskussionen und spannenden Projekten. Wie so oft, lässt sich auch aus diesem Prozess einiges lernen. Deshalb wird im Folgenden der Mainzer Prozess beispielhaft geschildert.



Namensschilder der „Mainzer Flotte“ (Foto: Christoph Albuschkat)

Auch wenn es für die Fortbildung an den vier Standorten ein gemeinsames Konzept gab, entwickelte sich die Arbeit in den verschiedenen Gruppen unterschiedlich. Was macht eine Fortbildung eigen und unverwechselbar, was beeinflusste damit auch den Mainzer Weg? Angelehnt an Knoll sind dies *Team*, *Gruppe*, *Inhalte* und *Methoden* (vgl. Knoll 2003, S. 31ff). An diesen Stichworten soll sich der folgende Text orientieren – mit entsprechender Würdigung der Umwege, die das ganze Unterfangen nahm.

Das Team

Dass sich recht gut nachzeichnen lässt, wie sich Gruppe und Inhalte im Laufe der Treffen entwickelten, liegt an einer Besonderheit, die den Standort Mainz von Freising, Bad Saarow und Bremen von Anfang an unterschied: Das zweiköpfige Leitungsteam blieb die gesamte Fortbildung über konstant. So ergab sich ein langer gemeinsamer Prozess von ca. einem Jahr.

Das Mainzer Leitungsteam arbeitete das erste Mal zusammen, musste sich also erst selbst als Team finden. Wir waren ein in jeder Hinsicht gemischtes Team: eine Frau unter 40, ein Mann über 50. Er hatte das Qualifizierungsprojekt von den ersten Ideen an mitentwickelt, sie war erst relativ kurz vor Beginn in die Rolle der Teamerin eingestiegen. Gemeinsam war uns, dass wir inhaltlich im weitesten Sinne aus dem Eine-Welt-Bereich kamen und über reichlich Erfahrung in Erwachsenenbildung verfügten.

Ein nach Alter, Erfahrungen, Kompetenzen und Geschlecht gemischtes Team tat der Qualifizierung gut – denn auch die Teilnehmenden waren eine nach Alter, Erfahrungen, Kompetenzen und Geschlecht gemischte Gruppe.

Die Gruppe

Jeder Standort hatte eine sehr eigene Gruppe von Teilnehmenden. Der Mainzer Kurs war zunächst „überbucht“, von den 21 Angemeldeten waren jedoch zwei nie erschienen. Zum zweiten Seminartermin kamen 12 Teilnehmende, die dann auch konstant dabeiblieben. Die verlorenen sieben Teilnehmenden stiegen nur nach und nach endgültig aus. Die genannten persönlichen und beruflichen Gründe für den Ausstieg waren jeweils gut nachvollziehbar.

In der Kerngruppe waren Frauen und Männer je zur Hälfte vertreten. Sämtliche männlichen Teilnehmer waren bereits im Ruhestand oder vollzogen den Abschied vom Arbeitsleben im Laufe der Fortbildung. Bei den Frauen war es etwas gemischter, von Berufstätigkeit bis Ruhestand war alles vertreten, demzufolge war hier auch die Altersspanne größer. Die Gruppe der Generation 60plus überwog insgesamt jedoch deutlich.

In der Mainzer Gruppe stellte sich die Heterogenität unter den Teilnehmenden anders dar als erwartet. Die Unterschiede waren kleinteiliger und lagen auch in anderen Punkten als die Differenzierung zwischen Erwachsenenbildnern und in der Eine-Welt-Arbeit Aktiven: Sind Teilnehmende beruflich oder im freiwilligen Engagement mit Eine-Welt- oder Bildungsarbeit befasst? Kommt das Interesse am Dritten Lebensalter (auch) durch eigene Betroffenheit oder geht es eher um eine Zielgruppe? Ist Eine-Welt-Arbeit Teil der Biographie bzw. Hauptengagement oder ein mögliches Thema unter vielen? Sollen Inhalte der Fortbildung in bestimmte Strukturen eingespeist werden (Institutionen, Gruppen) oder dienen sie primär der persönlichen Entwicklung? Bin ich schon eine Weile im Thema und will nun zwei Bereiche für mich zusammenbringen oder ist das alles tendenziell Neuland für mich? Gesagt werden kann, dass in Mainz die Teilnehmenden aus Bildungs- und Seniorenarbeit oder mit Erfahrungen in beiden Bereichen tendenziell überwogen, ausschließliche Eine-Welt-Aktive eher in der Minderzahl waren. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden hatten ihre Erfahrungen mit Bildungsarbeit/Eine-Welt-Arbeit im weitesten Sinne im beruflichen Kontext gesammelt.

Die starke altersmäßige und biographische Heterogenität innerhalb der Gruppe war letztlich eine große Stärke, aber auch eine Herausforderung. Gut ist deshalb, wenn sie von vornherein in die Konzeption einbezogen wird.

Inhalte und Methoden in der ersten und zweiten Phase des Projekts – die erste und zweite Fortbildungseinheit

Die erste dreitägige Fortbildungseinheit war im Prinzip wie im allgemeinen Konzept formuliert übernommen worden. Am zweiten Tag, nach einem Input zu Globalem Lernen, einem Vormittag zum Dritten Lebensalter und der Exkursion in den Weltladen „grummelte“ es in der Gruppe. Bereits der theoretische Input zu Globalem Lernen am ersten Abend war nicht gut aufgenommen, die Referentin stark kritisiert worden. Teilnehmende fühlten sich nicht Ernst genommen. Der nächste Tag konnte die Unzufriedenheit offensichtlich nicht auflösen, einige Teilnehmende forderten das Gespräch darüber ein. So fand am zweiten Abend des Kurses eine „Kritik-Anhörung“ statt. Ein Drittel der Teilnehmer und Teilnehmerinnen äußerte sich unzufrieden, vor allem in Bezug auf unklare Ziele und fehlende Verknüpfung zur eigenen Praxis. Was bisher angeboten worden sei, gehe an den eigenen Erwartungen vorbei. „Ich lerne nichts“ – ein zentrales Zitat aus der Runde. Es ist festzuhalten, dass sich zwei Drittel der Teilnehmenden hier nicht äußerten. Sie schienen weitgehend zufrieden oder waren auch von der Vehemenz der Kritik überrascht.

Was war schiefgelaufen? Offensichtlich war der Einstieg zu kurz geraten und waren sowohl die Erwartungsabklärung als auch die Darstellung von Sinn und Zweck der Fortbildung nicht ausreichend gewesen. Die Heterogenität der Teilnehmenden war bisher nicht angemessen berücksichtigt worden. Aus dieser Analyse

zogen wir einige Konsequenzen. Zunächst holten wir Versäumtes teilweise nach: Was ist das Ziel und das Vorgehen der Fortbildung? Wie soll der Bogen binnen eines ganzen Jahres aussehen? In punkto Methoden wurde mit den Teilnehmenden vereinbart, dass wir im Laufe des Kurses wiederholt auf die Metaebene wechseln würden: Warum machen wir das so und nicht anders? Der doppelte Nutzen für die Teilnehmenden (Inhalt und Methode) sollte so deutlicher werden.

An teilnehmerzentrierten Methoden wie Gruppenarbeit sollte

jedoch als integraler Bestandteil des Konzeptes festgehalten werden – auch wenn mehr Input gefordert worden war. Dazu gehörte auch das Vorhaben, mehr Beiträge der Teilnehmenden in der Fortbildung zu haben. Auf der inhaltlichen Ebene versuchten wir durch Absprachen mit externen Referenten und Referentinnen eine größere Passgenauigkeit zu erreichen. Dazu kam die gemeinsame Themenplanung mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen für die Treffen während der Praxisbegleitung. Und zu guter Letzt führten wir mehr Service für die Teilnehmenden ein, sowohl für mehr Identifikation als auch zur Erhöhung des Nutzens für die praktische Arbeit: Rundschreiben zwischen den Seminarterminen, Verschicken von kleinen Seminardokumentationen, mehr Handouts, Literaturtische und -listen, Materialhinweise.

Bei der zweiten Fortbildungseinheit war die Gruppe deutlich geschrumpft, aber auch zusammengerückt, die Stimmung größtenteils sehr gut und immer konstruktiv.



Fortbildungsgruppe Mainz (Foto: Christoph Albuschkat)

Die Erwartungsabklärung kam diesmal nicht zu kurz. Zwei Module entfielen, andere wurden ausgeweitet, ein drittes inhaltlich den Interessen der Teilnehmenden angepasst. Ihre Kompetenzen konnten besser genutzt werden: So hatte ein Teilnehmer das Ziel der Exkursion – die Partnerschaft des Landes Rheinland-Pfalz mit Ruanda – selbst viele Jahre lang begleitet und übernahm die Vorbereitung auf den Besuch im Innenministerium. Die Erarbeitung eigener Projektideen und der Einstieg in die Projektplanung gab einen Motivationsschub.

Die Auswertung der zweiten Fortbildungseinheit ergab dann gegenüber dem ersten Termin ein sehr viel positiveres Bild. Vor allem die Arbeit an eigenen möglichen Projekten machte transparent, worauf die Fortbildung zuläuft, wie die behandelten Themen in die Praxis einfließen könnten. Die Balance aus Input und Gespräch, fertigen Materialien zum Mitnehmen und eigener Reflexion, Einzel- und Gruppenarbeit, Beiträgen der Teilnehmenden (Präsentation der Hausaufgabe, Einführung in die Exkursion, Morgenimpulse) und Beiträgen der Teamer wurde als wesentlich ausgewogener und „rund“ wahrgenommen.

Eine ausreichende Motivations-, Erwartungs- und Zielabklärung zu Beginn kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, damit sich die Teilnehmenden untereinander und dem Team nicht „fremd“ bleiben. Um selbst organisiertes Lernen zu fördern, müssen Ziele, Inhalte und Methoden transparent sein und gegebenenfalls zur Diskussion gestellt werden können. Teilnehmende sollten zur Übernahme von Elementen ermutigt werden.

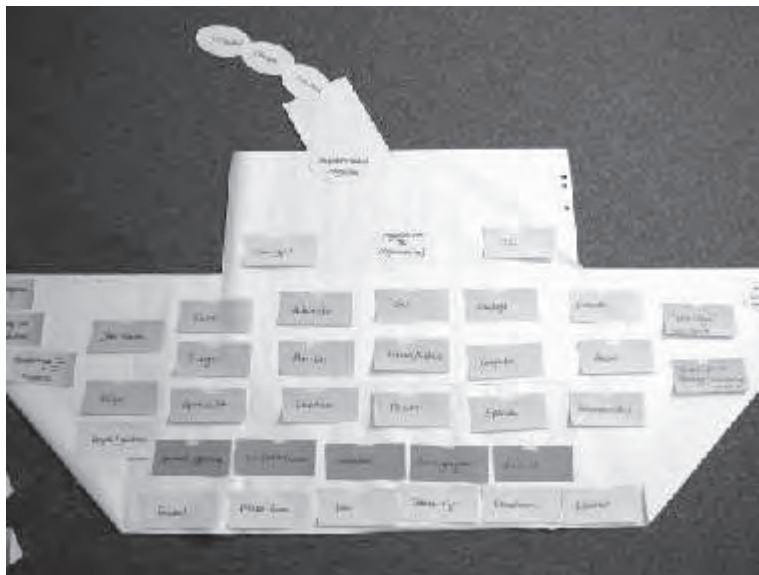
Inhalte und Methoden in der Praxisphase – Praxisbegleitung

Sinn und Zweck der drei Praxistreffen war primär die Begleitung der individuellen Projekte durch Teamer, Lernpartner und die Gesamtgruppe. Das fiel beim ersten Praxistreffen sehr ausführlich aus: mittels einer Matrix wurde die bisherige Entwicklung der einzelnen Projekte von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen vorgestellt. Knackpunkte aus dieser Runde wurden in Kleingruppen nach Schritten der kollegialen Beratung bearbeitet (vgl. dazu Kapitel 2.3.4). Den Abschluss bildeten Überlegungen zum weiteren Vorgehen. Diese Intensität nahm in den beiden folgenden Praxistreffen ab. Einerseits weil sich die Projekte weiter ausdifferenzierten, vom Stand der Umsetzung stark voneinander abwichen. Andererseits, weil die Bearbeitung inhaltlicher Themen in den Vordergrund rückte.

Welche Themen zusätzlich zur Begleitung der Projekte in den Praxistreffen noch behandelt werden sollten, war ab der zweiten Fortbildungseinheit Gegenstand jeder Schlussphase. Die noch ausstehenden Themen wurden jedes Mal daraufhin überprüft, ob sie noch den Nerv des Interesses trafen. U. a. wurden so folgende Themen innerhalb der drei Praxistreffen bearbeitet: Kommunikation/Moderation, Methoden der Erwachsenenbildung, Lernen im Dritten Lebensalter, Gewinnung von Ehrenamtlichen, Zeitmanagement. Dazu kam ein kultureller Abend mit Musik aus Ruanda, literarischen Texten aus Afrika und Wein aus Rheinhessen.

In vielen Fällen konnte die Verknüpfung mit den Projekten, der alltäglichen Praxis hergestellt werden, die behandelten Themen schwebten nicht im luftleeren Raum. In der Rückschau waren das oft die stärksten Module: Wenn nach kurzer theoretischer Einführung bestimmte Bausteine direkt erprobt oder auf das eigene Projekt bezogen werden konnten. Wie moderiere ich ein Gruppengespräch über die Projekte? Wie bekommen wir gemeinsam in kurzer Zeit Inhalt und Ablauf einer Veranstaltung geplant? Wie wende ich Erkenntnisse aus der Projektplanung auf mein Projekt an? Wie könnte eine „ideale“ Bildungseinrichtung für Menschen im Dritten Lebensalter aussehen? Zur letzten Fragestellung entstand u. a. eine schwimmende Bildungsstätte, die nicht zuletzt die Gestaltung der eingangs erwähnten Namensschilder beeinflusste.

Weitere starke Momente im Laufe der Praxistreffen waren immer auch die ungeplanten Teile, die aus der Situation heraus entstanden. So verselbständigte sich beim zweiten Praxistreffen eine Feedback-Runde und wurde zu einer konzentrierten Diskussion über Globales Lernen im Dritten Lebensalter: Unter welchen Voraussetzungen ist es überhaupt möglich? Was sind Entwicklungsaufgaben in dieser



„Schwimmende Bildungsstätte“ (Foto: Christoph Albuschkat)

Altersgruppe? Welche Erfolg versprechenden Elemente von Lernarrangements können wir festhalten? Plötzlich war die Gruppe dicht am Thema der Fortbildung. Das Beispiel zeigt, dass die Offenheit aller Beteiligten, auf neue Situationen einzugehen, wesentlich zum Gelingen beitrug. In solchen Momenten waren die Teamer vor allem als Moderator bzw. Moderatorin gefragt und hatten für die Dokumentation der Ergebnisse zu sorgen.

Spannend ist, dass trotz gemeinsamer Planung der Input-Themen diese nicht unbedingt die Highlights der Praxistreffen darstellten.

Das kann natürlich an der jeweiligen Aufarbeitung durch das Team liegen. Sicher ist aber auch, dass das gemeinsame Sammeln und Punkten der Themen keine Garantie für deren Passgenauigkeit zum Zeitpunkt der Bearbeitung darstellt: Was vor drei Monaten spannend schien, muss es aktuell nicht mehr sein. Die jeweiligen Projekte gingen sehr weit auseinander, die Unterschiede im Vorwissen der Teilnehmenden blieben bestehen – damit auch der Bedarf an Input. Dazu kam, dass die Vorstellungen, was sich hinter bestimmten Schlagworten verbirgt, im Detail auseinandergingen. „Ehrenamtliche gewinnen“: geht es um die Gewinnung von Mitarbeiterinnen, von Mitstreitern oder doch eher von Menschen, die meine Veranstaltungen besuchen? „Zeitmanagement“: Will ich mir über meine Prioritäten klar werden, um mich nicht zu verzetteln (also die nächsten fünf Jahre betrachten) oder suche ich eher Handwerkszeug, um meinen Tag besser zu planen und will endlich nicht mehr mehrere Jahre im Blick haben müssen? Das unterstreicht die Einschätzung, dass nichts am selbst hergestellten Transfer in die eigene Praxis vorbeiführt.

Starke Momente: Das waren immer diejenigen, in denen die Gruppe in Anwendung von Theorie selbst etwas erarbeitete, sich mit Globalem Lernen und Dritten Lebensalter konstruktiv auseinandersetzte. Dafür Raum zu bieten war zuweilen wichtiger als jeder Input.

Im Laufe des einjährigen Prozesses wurde die Gruppe immer mehr zum tragenden Element, wichtiger noch als die konkreten Inhalte. Die Teilnehmenden hatten sich schätzen gelernt, lernten voneinander und genossen das Zusammensein. Dies unterstreicht die wichtige Rolle des informellen Austausches, für den ausreichend Zeit vorhanden sein muss.

Fazit oder „Zieleinlauf“

Wie kann die eingangs gestellte Frage nun beantwortet werden? Wie kann eine Fortbildung mit anschließender Praxisbegleitung gelingen? Es ist schwierig, so etwas allgemeingültig zu beantworten. Einige Punkte können für potenzielle Nachahmer und Nachahmerinnen sicher festgehalten werden, zum Teil ist dies schon in den eingestreuten Kästen geschehen. Besonders hervorheben möchte ich, dass inhaltlich zwischen den Phasen der Fortbildung und der Praxisbegleitung bei einem solcherart gelagerten Qualifizierungsprojekt nicht sinnvoll getrennt werden kann. Auch die Fortbildungseinheiten müssen das Verständnis, dass es sich bei den Teilnehmenden um potenzielle Multiplikatoren und Multiplikatorinnen handelt, von Anfang an aufnehmen und in entsprechende Inhalte und Methoden umsetzen. Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollten aktiviert und ermutigt werden, ihr Wissen und ihre Erfahrungen in Bildungsarbeit und Eine-Welt-Arbeit einzubringen. Die Praxisbegleitung kann im Laufe des Prozesses zwar sehr gut von verschiedenen Menschen übernommen werden; die Grundrichtung, der „Geist“ muss aber von Anfang an stimmen.

Und das vielleicht wichtigste Fazit: Die Implementierung selbst organisierten und partnerschaftlichen Lernens braucht Zeit. Es lohnt sich aber, dranzubleiben, der Lerneffekt kann beachtlich werden – wie der beschriebene Prozess zeigt.

2.4 Ins Licht gerückt: Inhaltliche Inputs aus der Fortbildung

Im Folgenden dokumentieren wir zwei Vorträge im Wortlaut. Der eine wurde als Impuls gebende Einführung in das sechste Modul „Solidarität und Spiritualität. Lebenskunst und Lebensstil“ von Jörg Siebert in Bad Saarow gehalten. Den anderen Vortrag „Nachhaltige Entwicklung braucht Engagement“ hielt Angelika Zahrnt im Rahmen des abschließenden Werktreffens in Hofgeismar, in dem sie am Ende erklärt, was sie persönlich zu ihrem ehrenamtlichen Engagement bewegt.

2.4.1 Im Wortlaut: Solidarität und Spiritualität. Lebenskunst und Lebensstil – Eine Einführung

JÖRG SIEBERT

Mit „Gut leben in der Einen Welt. Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ wird positiv formuliert, was werden soll, aber nicht ist. Tatsächlich künden die zentralen Themenfelder des Globalen Lernens: Gerechtigkeit, Umwelt, Migration, Frieden ... immer schon von ihrem Gegenteil: der Ungerechtigkeit, der Schädigung der Umwelt, der Ausgrenzung der Migranten und den zahllosen Kriegen in der geteilten Welt. Es sind die Schattenseiten der gespaltenen Welt, die das Engagement in der Eine-Welt-Arbeit vor allem notwendig werden lassen: Unsere Welt ist ökonomisch, kulturell und sozial gespalten in eine Mehrheit der Verlierer und eine Minderheit der Gewinner, zerteilt in eine privilegierte und eine benachteiligte Welt, zerrissen in Länder der Migration und Länder der Zuwanderung, in Weltteile, die in Wohlstand und Frieden leben und in solche, die ununterbrochen von Kriegen heimgesucht werden.



Jörg Siebert (Foto: Christoph Albuschkat)

Die frohe Botschaft „Gut leben in der Einen Welt“ beinhaltet, dass alle Menschen in der Einen Welt zumindest potenziell an einem guten Leben teilhaben können. Der Bezug auf die „Eine Welt“ bedeutet, dass jede Abspaltung oder Ausschluss von Teilwelten zur Sicherung eigener Privilegien nicht nur rechtfertigungsbedürftig wird, sondern zunehmend auch ein friedliches Zusammenleben weltweit gefährdet. Unter Bedingungen der Globalisierung wird das Eigeninteresse vom Wohlergehen aller abhängig. Das gute Leben ist unteilbar.

Eine-Welt-Engagement umfasst also eine Doppelperspektive, die uns und die anderen umschließt. Die *Selbstsorge und die Sorge um andere*. Die Selbstsorge um ein gutes Leben beinhaltet, dass wir den benachteiligten Teil der Welt: die Armen, Unterprivilegierten, Ausgebeuteten, Entrechteten und kulturell Unterdrückten aktiv befrieden helfen und sie in den Prozess des Globalen Lernens einbeziehen. Könnte es sein, dass mangelnde Sorge für andere letztlich immer in der Angst um uns selbst wurzelt? Angst macht unfrei, aggressiv und handlungsunfähig, sie verstärkt Ressentiments, Gräben zwischen den Kulturen und Gewalttendenzen. Der Sorge um andere geht empirisch die Selbstsorge voraus. Nur weil einmal die Erfahrung des Umsorgtwerdens gemacht bzw. deren Verlust erfahren wurde, kann auch Verantwortung für andere geteilt werden.

Mit diesen Thesen ist der Zusammenhang angedeutet. Es geht hier nicht allein um Solidarität oder Spiritualität oder um Lebenskunst oder Lebensstil, sondern um dies alles zusammen – als Zusammenhang und im Zusammenhang des großen Themas von „Gut leben in der Einen Welt“. Was heißt für uns „gut leben“, wenn wir berücksichtigen, dass wir heute – bedingt durch die Globalisierungsprozesse – in einer ganz anderen Welt leben, als sie beispielsweise von unseren Großeltern noch erlebt wurde? Welchen – vernünftigen – Anforderungen und Ansprüchen sehen wir uns damit ausgesetzt? Und wie kommen wir damit zurecht?

Worum es geht und was auch in den Thesen mit den Begriffen der Selbstsorge und Sorge um andere und deren Voraussetzungen angedeutet wurde, hat der bekannte Pastoraltheologe P.M. Zulehner programmatisch so formuliert: Es geht um ein „frei werden nach innen“ und ein „frei werden nach außen“, und zwar um das eine jeweils als Voraussetzung des anderen. Er sagt: Der Solidaritätswunsch in modernen Gesellschaften sei sehr stark – „das Wichtigste, was Kinder lernen müssen“, heiße es immer wieder, „ist teilen lernen“ – aber die Sehnsucht nach Solidarität verbleibe zumeist im Modus des Wünschens, und der Wunsch nach Solidarität beziehe sich hauptsächlich auch nur auf den Mikrobereich der unmittelbaren sozialen Umgebung.

Der Wunsch nach Solidarität erstickt auf dem langen Weg zur Tat in einem Dschungel diffuser Ängste: etwa der Angst, in einem knappen Leben mit seinem Wunsch nach optimal leidfreiem Glück zu kurz zu kommen, der Angst vor dem schwachen Ich, der Angst vor Minderwertigkeit usw. – und so komme es darauf an, über den Weg nach innen frei zu werden, in Berührung mit jenen Ängsten und Unwahrheiten, die uns unfrei machen, dem Leben auf den Grund zu kommen und so ein liebender Mensch zu werden. Solidarität setzt in dieser Sicht Spiritualität voraus, und umgekehrt ist Solidarität auch ein Kriterium, um welche Spiritualität es sich jeweils handelt, denn es gibt, so Zulehner, auch eine heute sehr verbreitete „ichlinghafte Wellness-Spiritualität“, die den Namen zumindest einer dezidiert christlichen Spiritualität eigentlich nicht verdiene, weil sie mit praktischer Solidarität nichts zu tun habe. Zulehners Formel für den Zusammenhang von Spiritualität und Solidarität: in Gott eintauchen, um mit ihm neben den Armen aufzutauchen!

Es gibt sicher sehr verschiedene Vorstellungen und Praktiken, die sich mit den Begriffen von Solidarität, Spiritualität, Lebenskunst, Selbstsorge usw. verbinden. Deswegen ist es an dieser Stelle gewiss sinnvoll zu sagen, was wir in etwa meinen, wenn wir von ihnen sprechen.

„Solidarität“ (im Sinne von Nachhaltiger Entwicklung) verstehen wir als die Fähigkeit und Bereitschaft, sich für eine gerechtere Verteilung der Lebenschancen (der Grundbedürfnisse und Menschenrechte) aller jetzt und künftig lebenden Menschen stark zu machen.

Mit „Spiritualität“ meinen wir „die Fähigkeit des Menschen, in einen Dialog mit dem tiefsten Kern seines Selbst zu treten und mit den Anrufen aus seinem Innern in Einklang zu kommen.“ (Leonardo Boff) Mit der Rede von „Spiritualität“ beziehen wir uns aber auch auf jene umfassenden Visionen und machtvollen Überzeugungen, die uns Begeisterung und innere Kraft vermitteln, so dass wir im Leben einen Sinn sehen und selbst dem ganzen Universum eine Bedeutung für uns zuerkennen können (und so etwas wie ein planetarisches Bewusstsein bekommen).

Sich im Sinne von „Lebenskunst“ *ein gutes oder schönes Leben machen* bedeutet in unseren Augen nicht das „moderne konsumtive Glück“, das von der Spirale des Verbrauchs und des Verschleißes nicht nur der Güter, sondern auch der Beziehungen lebt. Gutes Leben im Sinne der Lebenskunst, wie wir sie verstehen möchten, bedeutet Arbeit an sich selbst, am eigenen Leben, am Leben mit anderen und an den Verhältnissen, die dieses Leben bedingen (Schmid 2000, S. 127ff).

„Selbstsorge“ meint die Sorge des Subjekts für sich selbst, die Sorge, stets Subjekt zu bleiben, die Sorge, unter den wechselhaften Bedingungen des Lebens und angesichts seiner bisweilen unerträglichen Zumutungen der Ungerechtigkeit und Sinnlosigkeit existenziell bewusst und selbstbestimmt zu leben, auf der Suche nach Sinn, in Übereinstimmung mit sich selbst, existenziell kongruent, fähig und bereit, die Abgründe, Aporien, Tragiken und Schattenseiten des (eigenen) Lebens zu integrieren, mit den eigenen Stärken und Schwächen vertraut zu werden, die eigenen Potenziale zu entwickeln, die Begrenzungen zu akzeptieren.

So viel an Definitionen. Das, worum es uns in diesem Modul „Solidarität und Spiritualität. Lebenskunst und Lebensstil“ geht, hat Kofi Annan anders so ausgedrückt: „Unsere größte Herausforderung in diesem Jahrhundert besteht darin, ein scheinbar abstraktes Konzept – nachhaltige Entwicklung – zu einer täglichen Realität für alle Menschen der Welt zu machen.“

Wie ist das möglich: nachhaltige Entwicklung durch uns selbst täglich real werden zu lassen – das ist unser Thema. Wie kann ich .../wie können wir ... mit meinem .../mit unserem Lebensstil und über unsere Lebenskunst zu einer solchen Entwicklung beitragen? Unter *nachhaltiger Entwicklung* verstehen wir, wie oben im Zusammenhang des Begriffs der Solidarität schon gesagt: eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten zukünftiger Generationen zu gefährden, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. – Das ist die viel zitierte Definition von Nachhaltigkeit, formuliert 1987 von der Brundtland-Kommission der UNO. Sustainable development: eine Entwicklung, die langfristig aushaltbar und tragfähig ist. Die für den Erhalt der lebensspendenden Öko-Systeme und den sozialen Zusammenhalt der Gemeinwesen zuträglich ist, eine Entwicklung, die für die kommenden Generationen genug zurück-hält, nach-hält.

Verbrauche nicht mehr, als dir zusteht! Lass genug übrig für alle jetzt und künftig lebenden Menschen! Das ist im Horizont der nachhaltigen Entwicklung die Kernanforderung an jeden Einzelnen wie an alle Gesellschaften. Nachhaltige Entwicklung als Orientierungsrahmen und Maxime der Lebensführung steht insofern in schärfstem Kontrast zu einer Welt, die ganz stark von expansionistischen Tendenzen geprägt ist, vom „immer weiter“, „immer schneller“, „immer intensiver“, „immer mehr“ – und die wie nie zuvor unter dem Primat der Ökonomie und einer Expansion des Marktes steht.

Angesichts dieser Spannung stellt sich natürlich auch die Frage: Woher kommt uns als Einzelnen oder als Gesellschaft die Einsicht und die Kraft, uns gegen den gesellschaftlichen Megatrend zu verhalten und uns in unserem Konsumverbrauch zu begrenzen? Aus welchen Quellen kann sich der Mut zum Weniger speisen? Wobei das Weniger in Wirklichkeit ja auch ein Mehr bedeuten könnte – nach dem Motto: „Halb so viel, aber doppelt so gut!“? – Das Christentum und andere Religionen und Kulturen verfügen über lange Traditionen des Nachdenkens über den Zusammenhang von Verzicht und Gewinn, Askese und Fülle und sie bieten uns Impulse, die für eine neue „Kultur der Solidarität und des bewussten Beschränkens“ vielleicht hilfreich sind.

Bevor wir diese Thematik in verschiedenen Arbeitsgruppen aufgreifen und vertiefen, zum Abschluss noch eine kleine Meditation zum Thema Nachhaltigkeit:

„Wenn du unterwegs ein Vogelnest findest auf einem Baum oder auf der Erde mit Jungen oder mit Eiern und die Mutter sitzt auf den Jungen oder auf den Eiern, so sollst du nicht die Mutter mit den Jungen nehmen, sondern du darfst die Jungen nehmen, aber die Mutter sollst du fliegen lassen, auf dass es dir wohl ergehe und du lange lebst.“ 5. Buch Moses, Kapitel 22. Geschrieben vor über 2500 Jahren. Wo hatte diese Weisung ihren Sitz im Leben?

Die Weisung kommt aus der nomadischen Gesellschaft, die nicht deswegen nomadisch war, weil sie wandern wollte, sondern weil sie dahin gehen musste, wo sie etwas zu essen hatte und sich erhalten und ihr Leben gut gestalten konnte. Oft genug waren es von einer Oase zur anderen oder von einem Brunnen zum anderen dürre Gegenden. Und wenn man dann viel Hunger hatte und zu Vögeln kam, von denen man seinen ganzen Hunger stillen konnte, konnte es passieren, dass man eine ganze Population, eine ganze Kolonie ausrottete – aus Hunger.

Und hier mahnt die Weisheit des Bibelspruchs: Du darfst essen, du darfst dich satt machen. Aber du musst aufpassen, dass du nicht alles vernichtest, weil dein Hunger zu groß ist. Auf deinem Weg, Wanderer, wirst du immer wieder auf ausreichende Ressourcen und Gaben stoßen. Dir ist erlaubt, dich zu stärken. Aber nutze die Dinge so, dass die Gabe und die Ressource sich erneuern können. Das letzte Maß deines Handelns ist nicht dein Hunger. Schon gar nicht deine Gier. Das Maß ist die Erneuerbarkeit des Bestandes, von dem du dich im Moment nährst.

Nicht platter Verzicht wird gepredigt, aber gesagt: Mensch, deine Würde speist sich eigentlich daraus, dass du bei all deinen Bedürfnissen noch die Grenzen dessen erkennst und anerkennst, was du für dich in Anspruch nehmen darfst, und über die augenblickliche Not hinaus denkst. Dass ich aber nur so viel beanspruche, wie ich aktuell brauche, hat zur Voraussetzung, dass ich eine Vertrauenserfahrung gemacht habe, die nämlich: Hinter der nächsten Düne gibt es gewiss wieder einen Brunnen, eine Oase oder eine Vogelkolonie. Und der vor mir hergezogen ist, hat sie auch nicht total geplündert, sondern hat auch nur das Junge genommen oder die Eier, hat aber die Reproduktionsfähigkeit der Kolonie beachtet und so in gewisser Weise auch an mich gedacht.

Wir müssen als Menschen wie als Gesellschaft wieder ein Gefühl dafür entwickeln, was uns in unserem Leben wirklich trägt, was wir schützen müssen, worauf wir bauen und vertrauen wollen ...“

Es handelt sich bei dieser „Meditation“ um Auszüge aus einem Feature des WDR von Ulrich Grober, Impulse für eine Kultur der Nachhaltigkeit vom 16.5.2004.

2.4.2 Im Wortlaut: Nachhaltige Entwicklung braucht Engagement – Ein Impulsvortrag¹⁹ (gehalten zum Abschluss des Werktreffens am 28. Juni 2005 in Hofgeismar)

ANGELIKA ZAHRT

Eigentlich hatte ich ja vor, schon gestern Abend dabei zu sein. Aber auf dem Weg zur Akademie kam ich an diesem Café vorbei: Da saß eine Gruppe Menschen im Dritten Lebensalter, die meinten, ich solle doch noch ein Glas Wein bei ihnen trinken. Ich habe den runden Tisch und die Einladung diesem Werktreffen zugeordnet – was aber ein Irrtum war. Stattdessen habe ich ein lokales Ehrenamtsprojekt und seine Initiatoren und Initiatorinnen kennengelernt: Ein Café, das seit 21 Jahren von Ehrenamtlichen geleitet wird, um für Menschen, die in den Alteinrichtungen hier leben, und für deren Besucher/innen einen Treffpunkt außerhalb der Heimatmosphäre zu schaffen. – Mittlerweile bin ich nun doch richtig gelandet und habe am Vormittag schon etwas von der vielschichtigen und herzlichen Atmosphäre Ihrer Fortbildung mitbekommen.



Angelika Zahrt (Foto: Kornelia Danetzki)

Im Frühjahr habe ich spontan meine Mitwirkung an diesem Werktreffen in Hofgeismar zugesagt. Es war die Kombination von Thema, Veranstalter und Zielgruppe, die mich dazu bewogen hat. Um das kurz zu erläutern: Das Thema Nachhaltigkeit ist seit fast zwanzig Jahren ein zentrales Thema für mich, insbesondere seit wir vor zehn Jahren zusammen mit Misereor die Studie des Wuppertal Instituts „Zukunftsfähiges Deutschland – ein Beitrag zu einer globalen nachhaltigen Entwicklung“ veröffentlicht haben. Diese Studie hat die Diskussion über Nachhaltigkeit geprägt, sie hat Nachhaltigkeit konkret gemacht und war Anstoß für ein vielfältiges Engagement in Umweltgruppen, in kirchlichen Gruppen, in Frauengruppen und in lokalen Agenda-Initiativen.

Diese Studie war auch deshalb so erfolgreich, weil es eine sehr gute Zusammenarbeit der beteiligten Partner BUND, Misereor und Wuppertal Institut gab, und diese gute Zusammenarbeit findet auch eine Fortsetzung im Rat für Nachhaltige Entwicklung mit Herrn Professor Sayer. Ich möchte diese Zusammenarbeit auch gerne wieder intensivieren, denn wir überlegen, dass wir zehn Jahre nach der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ eine Aktualisierung und Fortsetzung der Studie brauchen, eine aktuelle Skizze dessen, was denn „Gut leben in der Einen Welt“ heute bedeutet. Heute, wo die Themen Globalisierung und demografischer Wandel verstärkt in den Vordergrund treten. Ich denke, wir brauchen erneut einen Kristallisationspunkt für eine gesellschaftliche und politische Diskussion über die einfallslose und erfolglose Beschwörung des Wirtschaftswachstums hinaus, für eine Diskussion, die die Probleme im Zusammenhang sieht. Dieses Denken und Angehen von Problemen in Zusammenhängen, in weltweiten und generationenübergreifenden Zusammenhängen ist charakteristisch für eine Idee und ein Konzept – die Nachhaltigkeit.

¹⁹ Gehalten zum Abschluss des Werktreffens am 28. Juni 2005 in Hofgeismar.

Mit dem Bericht der Brundlandt-Kommission 1987 und spätestens beim Erdgipfel 1992 in Rio wurde der Weltgemeinschaft klar, dass die Probleme von Umwelt und Entwicklung nur im Zusammenhang zu lösen sind:

- dass Umweltzerstörung in der Dritten Welt oft aus Armut geschieht, wenn Wälder abgeholzt werden oder Weiden übernutzt werden,
- dass andererseits Umweltbelastungen, die durch Produktion und Konsum in der ersten Welt entstehen (ich bleibe der Einfachheit halber bei diesen nicht mehr ganz zutreffenden Begriffen), sich in der Dritten Welt wiederfinden (wie z. B. Giftmüll) oder dort die gravierendsten Auswirkungen haben (wie das hauptsächlich in den Industrieländern ausgestoßene CO₂, das den Klimawandel anheizt und damit das Steigen des Meeresspiegels, Versteppungen, zunehmende „Naturkatastrophen“), unter denen hauptsächlich die Menschen in den Ländern des Südens zu leiden haben.

1992 stand die Welt vor der Erkenntnis, dass wir die Belastbarkeit der Erde überstrapazieren und eine weltweite Entwicklung nach dem westlichen Muster zum Kollaps führen würde, zum Kollaps des Ökosystems und der sozialen Systeme, und dass eine Übertragung unserer Produktions- und Konsummuster auf alle Menschen der Welt bedeutete, dass wir vier weitere Planeten bräuchten.

Von daher besteht die Aufgabe der Menschheit jetzt darin, die Nutzung der Ressourcen und die Belastbarkeit der Erde mit Schadstoffen und Abfällen auf die natürliche Regenerationsfähigkeit zu begrenzen. Das, was Menschen zur Verfügung steht, kann man als Umweltraum bezeichnen. Innerhalb dieses Umweltraums kann sich wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung entfalten. Die kritische Frage ist jetzt: Wie wird dieser Umweltraum aufgeteilt, zwischen den jetzt lebenden Generationen im Norden und im Süden und künftigen Generationen? Die aktuelle Situation ist, dass zwanzig Prozent der Bevölkerung in den Industrieländern achtzig Prozent der Ressourcen nutzen. Dieser offenkundigen Ungerechtigkeit haben wir in der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ das Postulat entgegengesetzt, dass jeder Mensch das gleiche Recht auf Nutzung der Umweltressourcen hat. Wenn man dies zugrunde legt, so führt dies zu der Forderung, dass die Industrieländer ihren Verbrauch an Ressourcen und ihre Umweltbelastungen bis zum Jahre 2050 um achtzig Prozent reduzieren müssen. Nur dann werden die Belastungsgrenzen der Erde nicht überschritten, und es bleibt gleichzeitig die Möglichkeit für die Entwicklung der Länder im Süden, die hierzu einen größeren Verbrauch von Energie und anderen Ressourcen benötigen.

Im Erscheinungsjahr der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ (1996) gab es ca. 1000 Veranstaltungen. Ein zentraler Diskussionspunkt dabei war immer die Frage der Verteilung. Dem Postulat der Gleichverteilung der Ressourcen wurde – vor allem vom Bundesverband der Deutschen Industrie – die Forderung nach „Besitzstandswahrungsgerechtigkeit“ gegenübergestellt. Heute, nach zehn Jahren, werden die Ansprüche der Dritten Welt im Prinzip anerkannt, die Vertreter der Dritten Welt fordern sie auch selbstbewusst ein. Vor zehn Jahren gab es in ganz China so viele Pkw wie in Schleswig-Holstein. Unsere damalige Argumentation: „Wenn alle Chinesen so viele Autos hätten wie wir“, die aufzeigen sollte, welche Klimafolgen unser Konsumstil hat, schien damals vielen Menschen reichlich hypothetisch. Heute ist dies keine theoretische Denkfiktion, sondern Chinas Automobilisierung schreitet rasant voran, Chinas Nachfrage nach Öl lässt die Preise steigen, China kauft in Südamerika Erzlagerstätten. Die schon damals gestellte Frage, mit welchem Recht wir Chinesen aufs Fahrrad verweisen können, stellt sich heute noch genauso. Hinzugekommen ist aber auch die Frage, mit welchem Recht nimmt eine reiche Konsumentenklasse in China den anderen Entwicklungsländern ein Übermaß an Ressourcen?

Es wird immer deutlicher: Unser Produktions- und Lebensstil ist doppelt belastend, einmal durch den unmittelbaren Ressourcenverbrauch, aber auch durch den Vorbildcharakter für Länder, die sich entwickeln.

Schon bei der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 formulierte der damalige Umweltminister Töpfer die Erkenntnis: „Die Entwicklungsländer müssen ihren Konsum- und Lebensstil ändern, damit er verallgemeinerbar ist.“ Bei der Weltkonferenz 2002 in Johannesburg wurde deutlich, dass die Industrieländer diesem Auftrag kaum näher gekommen sind. Deshalb wurde dort die Aufforderung an die Nationen formuliert, ein Aktionsprogramm zur Entwicklung neuer Konsum- und Produktionsmuster zu erstellen und in zehn Jahren umzusetzen. Man kann diesen Auftrag auch etwas weniger technisch formulieren: Gut leben in der Einen Welt, das heißt gut leben, ohne auf Kosten anderer zu leben.

Dazu braucht es politische Rahmenbedingungen und eine entsprechende Infrastruktur, das heißt zum Beispiel faire Preise im Verkehr, konkret und aktuell eine Kerosinsteuer und mehr Geld für den öffentlichen Verkehr anstelle von weiteren Straßen. Aber es braucht auch Menschen, die sich für diese Forderungen engagieren.

Es braucht eine Lebenswelt und eine Umgebung in Stadt und Land, in der Menschen – ältere und junge, Erwerbstätige und Nichterwerbstätige – sich wohlfühlen, und es braucht Menschen, die sich dafür einsetzen und selbst etwas auf die Beine stellen. Menschen, die mitmachen, in ihren Gemeinden eine Vision ihres Ortes in zwanzig Jahren entwickeln und die Schritte für heute, morgen und übermorgen überlegen und umsetzen – wie in den lokalen Agenda-21-Initiativen oder anderen Gruppen. Es braucht Menschen, die ganz unaufgeregt und unaufdringlich zeigen, dass es sich gut leben lässt mit einem ressourcenleichten Lebensstil. Mit weniger materiellen Ansprüchen, mit mehr Zeit für sich und andere und mit einem Selbstbewusstsein, das sich nicht aus der Überfülle eines Terminkalenders, sondern aus einem gelebten Leben speist. Ein Leben, das auch für andere erlebbar werden lässt, dass es neben Stress im Beruf und Stress in der Freizeit zielgerichtetes und erfüllendes Tätigsein und Muße gibt.

Im Einstein-Jahr will ich eine Anleihe bei Einstein machen: „Wenn du ein glückliches Leben willst – verbinde es mit einem Ziel“. Sie sind in der privilegierten Lage, sich selbst ein Ziel setzen zu können. Menschen zu motivieren, sich für ein gutes Leben in der Einen Welt einzusetzen, ist ein lohnendes Ziel. Ich möchte Ihnen Ausdauer, Freude und Erfolg wünschen bei Ihrem Engagement!

Als Nachsatz möchte ich noch abschließend auf den dritten Grund eingehen, weshalb ich hier bin. Neben Thema und Veranstalter hat mich auch das globale Lernen im Dritten Lebensalter angesprochen. Schließlich bin ich letztes Jahr 60 geworden. Zunächst denkt man ja, so eine Zahl heißt nicht viel und es verändert sich nichts für mich, zumal wenn man in einem Ehrenamt engagiert ist, für das es keine Altersbegrenzung gibt. Und doch gibt es immer wieder Anlässe, die einen darauf stoßen und zum Nachdenken auffordern:

- die Seniorenermäßigungen ab 60, die man aus einer Mischung von Freude über die Einsparung und Irritation über das ständige Bewusstwerden des Anlasses mitnimmt,
- die Bekannten und Freunde, die auf einmal reihenweise in Pension gehen oder zumindest davon sprechen,
- die bunten Postkarten aus allen Teilen der Welt, die in einem selber manchmal die Frage aufkommen lassen, die von ein paar mutigen Freunden auch schon gestellt wird: „Wann hörst du eigentlich auf zu arbeiten?“ Oder noch direkter: „Warum arbeitest du eigentlich noch?“ Und das auch noch ehrenamtlich, den ganzen Stress und Ärger, das Jonglieren zwischen Familie und Ehrenamt?

Die Frage, warum ich so etwas Unzeitgemäßes wie ein Vollzeit-Ehrenamt mache, und wie ich das finanziell mache (die Antwort: Dank der Unterstützung meines Ehemannes und seit einigen Jahren auch einer gewissen Aufwandsentschädigung) verschärft sich jetzt zu der Frage: Warum mache ich das jetzt – in meinem Alter – noch, anstatt Kunst und Kultur, Reisen und Rosen im Garten den Vorzug zu geben? Ich gestehe, ab und zu frage ich mich das auch, wenn ich von einer politisch unerregbaren Woche in Berlin nach Hause komme nach Neckargemünd und meine Blumen im Garten verblüht sind, ohne dass ich mich so richtig an ihnen freuen konnte. Aber im Grunde weiß ich sehr gut, warum ich mich im Ehrenamt engagiere und weiter engagieren werde:

- weil es für mich wichtig ist, an einer selbst gewählten Aufgabe zu arbeiten, an einer Aufgabe, die ich wichtig finde und in der ich etwas bewirken kann,
- weil ich weiß, dass es mir – bei aller Anstrengung – besser geht, wenn ich mich über negative Entwicklungen und Missstände nicht nur ärgere und sie kritisiere, sondern aktiv bin, daran etwas zu ändern,
- weil für mich das viele Unrecht und Elend und die Umweltzerstörung in der Welt nur dadurch erträglich sind, weil ich das Gefühl habe, wenigstens an einer bescheidenen Stelle etwas dagegen tun zu können,
- weil das gemeinsame Engagement mit anderen Menschen mich erfahren lässt, dass sie ähnlich denken wie ich und sich gemeinsam etwas bewegen lässt,
- weil meine Aufgabe interessant ist, weil ich dabei etwas lerne und ich Anerkennung bekomme,
- weil es Freude macht, mit Menschen zusammenzuarbeiten, die auch aus freien Stücken arbeiten, die helfen wollen, die gestalten wollen, die sich einmischen wollen
 - für ein gutes Leben in der Einen Welt,
 - in Verantwortung gegenüber den Menschen in ärmeren Ländern,
 - in Verantwortung gegenüber künftigen Generationen oder konkret – gegenüber unseren Kindern und Enkeln,
 - in Verantwortung gegenüber den Mitgeschöpfen, den Tieren und Pflanzen.



Plenum in Hofgeismar (Foto: Christoph Albuschkat)

In der Agenda 21 – in dem Aufruf der Staatengemeinschaft 1992 in Rio zur Umsetzung der nachhaltigen Entwicklung – werden viele Akteure genannt – Staaten, Unternehmen, Kommunen. Aber als ganz wesentlichen Antrieb setzt die Agenda 21 auf die Zivilgesellschaft – auf das ehrenamtliche Engagement, auf Ihr Engagement! Alles Gute dafür!

3 Praxisanregungen zu den Handlungs- und Themenfeldern

Die Fortbildung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen sollte Menschen befähigen, mit anderen gemeinsame Lernprozesse zum Globalen Lernen im Dritten Lebensalter zu initiieren und zu gestalten. Ein Bestandteil der Fortbildung war die Durchführung eines eigenen Praxisprojekts, in dem die durch die Fortbildung erworbenen oder vertieften Kenntnisse im Globalen Lernen mit Senioren erprobt werden sollten. Mit Veranstaltungen der Praxisbegleitung (siehe Kapitel 2.1) wurde Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Projekte angeboten. Die Veranstaltungen waren so unterschiedlich wie die Menschen, die sie durchführten: Es gab Tagesveranstaltungen und sehr langfristiges Engagement. Manche knüpften an bereits bestehende Aktivitäten an und führten diese qualifizierter weiter, andere stellten einen Neuanfang dar. Trotz der Unterschiedlichkeit der insgesamt etwa fünfzig Projekte lassen sich diese vier inhaltlichen Feldern Globalen Lernens zuordnen:

- dem Themenbereich „Soziale Gerechtigkeit“, in dem Herausforderungen der Gestaltung einer international gerechteren Welt fokussiert werden,
- dem Themenbereich „Lokal – Global“, in dem es um die Interdependenz globaler und lokaler Beziehungen geht sowie
- dem Themenbereich „Ökonomie“, in dem Möglichkeiten alternativer Wirtschafts- und Finanzformen in der Einen Welt umgesetzt werden,
- dem Themenbereich „Spiritualität und Kultur“, in dem kulturelle und spirituelle Dimensionen des Engagements in der Einen Welt zentral sind.

Die Zuordnung zu den einzelnen Themenbereichen ist nicht trennscharf. Manche der Projekte sind zwei oder gar drei Bereichen zuzuordnen.

In den Projekten ist es auf verschiedene Weise gelungen, Prämissen des Lernens im Dritten Lebensalter – wie Sinnfindung und Teilhabe, Entwicklung eigener Fähigkeiten, soziale Erfahrungen in Gruppen und Biographiearbeit mit Anliegen des Globalen Lernens – wie Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Nachhaltigkeit, die Beschäftigung mit den Themen Eine Welt und Gerechtigkeit oder die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden – zu verbinden. In vielen Projekten wurden im Sinne des Lernens im Dritten Lebensalter und des Globalen Lernens vielfältige Lernangebote gemacht und Prozesse selbst organisierten Lernens initiiert. Im Folgenden werden die vier Themenfelder anhand ausgewählter Projektbeispiele näher dargestellt, über pädagogisch-didaktische Fragen reflektiert und Praxistipps formuliert, um die vorgeschlagenen Projekte auch an anderer Stelle umsetzen zu können. Die Darstellung der Praxisprojekte stützt sich auf schriftliche Quellen²⁰, Interviews sowohl mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als auch mit Teilnehmenden der Praxisprojekte sowie auf teilnehmende Beobachtungen.²¹ Die Darstellungen der Praxisprojekte sind von denjenigen, die sie durchführten, gegengelesen worden. Wörtliche Zitate, die nicht weiter gekennzeichnet sind, beziehen sich auf schriftliche Quellen, die die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Verfügung gestellt haben, oder wurden in den Interviews geäußert. Aufgrund der Heterogenität des Materials wird die Quelle nicht nachgewiesen. Aus Gründen der Anonymisierung haben die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den ausgewählten Projektbeispielen fiktive Namen bekommen.

²⁰ Jeder/jede MultiplikatorIn füllte einen Fragebogen zum Projekt aus, zudem erhielten wir von vielen schriftliche Materialien ihrer Projekte.

²¹ An der Datenerhebung zu den in diesem Kapitel vorgestellten Projekten hat neben den genannten Autorinnen bzw. dem Autor Susanne Höck, mitgewirkt.

3.1 Themenfeld Soziale Gerechtigkeit

ANNETTE SCHEUNPFLUG

Etwa acht Projekte lassen sich explizit dem Themenfeld soziale Gerechtigkeit zuordnen.²² In vielen Projekten aus dem Bereich „Ökonomie“ läuft das Thema soziale Gerechtigkeit zudem im Hintergrund mit, so zum Beispiel im Fairen Handel, dessen Ziel das Erreichen sozialer Gerechtigkeit für Produzierende darstellt. Für manchen spirituellen oder weltkirchlichen Zugang ist das Thema soziale Gerechtigkeit ebenfalls konstitutiv. Im Folgenden werden deshalb nur die Projektvorhaben dem Themenfeld soziale Gerechtigkeit zugeordnet, die das Thema Gerechtigkeit explizit in den Mittelpunkt stellen. Häufig geht es dabei um Fragen von Solidarität im internationalen Kontext. Solche Projekte sind zum Beispiel:

- die Unterstützung von Solidaritätsprojekten durch Aktionen und Werbematerialien,
- das Engagement in Partnerschaften,
- oder Veranstaltungen, die für die Idee weltweiter Gerechtigkeit werben bzw. Dimensionen dieser Idee kritisch diskutieren.

3.1.1 Man muss drüber reden – Arbeitskreis zum Thema soziale Gerechtigkeit

Die Multiplikatorin Frau Sonnenberg befindet sich seit 2004 im Ruhestand. Sie lebt in einer Großstadt in den neuen Bundesländern und ist seit 1990 aktives Mitglied in einem katholischen Verband. Schon zu DDR-Zeiten hat sie sich im katholischen Milieu engagiert, aber auch im kulturell-sozialen Bereich ihrer Betriebsgewerkschaft.

Besonders die Nachwendeerfahrungen mit hoher Arbeitslosenquote in ihrer unmittelbaren Umgebung prägten ihren Blick für soziale Gerechtigkeit vor dem Hintergrund der katholischen Soziallehre. Mit den Reformvorschlägen der rot-grünen Regierung (Agenda 2010 und Hartz-IV-Gesetze) sah sie die soziale Gerechtigkeit in Gefahr.

Sie plante zunächst im Rahmen dieses Verbandes einen Arbeitskreis „Soziale Gerechtigkeit“ zu gründen, der nach ihren Worten zur Bewusstseins- und Meinungsbildung beitragen sollte. Sie wollte sich damit durch Information und Diskussion mit der aktuellen Thematik Globalisierung und Sozialabbau (besonders Arbeit) auseinandersetzen und nach gerechten Alternativen zur AGENDA 2010 suchen. Ihr Vorhaben sollte sich an Langzeitarbeitslose, Menschen im Dritten Lebensalter sowie die interessierte und engagierte Öffentlichkeit wenden. Als Ziele ihres Vorhabens benennt sie:

- die Verbesserung der sozialen und politischen Partizipationsmöglichkeiten breiter Kreise der Bevölkerung,
- die Überwindung von Resignation und Isolation von Menschen, die von Sozialabbau betroffen sind
- das Miteinander-Lernen (z. B. durch Internet-Nutzung) und
- das Aufzeigen von Handlungsanweisungen und Modellen.

Biographische Erfahrungen als Ausgangspunkt zum Engagement: Im Projekt „Arbeitskreis soziale Gerechtigkeit“ sind die Nachwendeerfahrungen mit Hartz-IV-Gesetzgebung und Massenarbeitslosigkeit im direkten Umfeld der Multiplikatorin Ausgangspunkt für solidarisches Engagement im christlichen Kontext.

Eigenes Engagement als Ausgangspunkt für Bildungsangebote: Die Motivation für das Projekt „Tagewerkstatt Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ gewinnt der Multiplikator durch das in der Fortbildung vermittelte Anliegen, Altersgenossen solidarische Handlungsmöglichkeiten im Alltag aufzeigen zu können und sie zu im Alltag verankertem sozialen Engagement zu ermutigen.

²² Dazu zählen neben den exemplarisch in diesem Kapitel vorgestellten Praxisprojekten zum Beispiel die Projekte „Bürgerhaushalt Jena – Vom Süden lernen“, ein Projekt des Zivilen Friedensdienstes mit dem Titel „FreiRaum Kolumbien“ oder ein Vorhaben von zwei Teilnehmenden, das der Förderung von Ausbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen in Uganda dient.

Die Planung von Frau Sonnenberg, den Arbeitskreis zu Themen sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des katholischen Verbands zu realisieren, ließ sich zunächst nicht umsetzen. Ihr Aufruf im Rundbrief der Kirchengemeinde zu einer Veranstaltung blieb ohne Resonanz. Das Angebot wurde nicht wahrgenommen, niemand folgte ihrer Einladung. Daher änderte Frau Sonnenberg ihre Strategie. Sie nahm Kontakt mit Personen in ihrem Alter und aus ihrer Stadt auf, die sie von einer attac-Veranstaltung kannte, und informierte diese über ihre Idee eines „Arbeitskreises soziale Gerechtigkeit“. Im Gegensatz zur ersten Einladung, mit der recht abstrakt die Möglichkeit der Teilhabe und Partizipation in den Mittelpunkt gestellt wurde, hob sie nun das Thema soziale Gerechtigkeit hervor. Die zweite Einladung erfolgte an Mitglieder des katholischen Verbandes, der Gemeinde sowie attac-Mitglieder und stieß – mit einem leicht veränderten Konzept und besserem Zeitfenster für die Einladung – auf Resonanz.

Der erste Abend wurde mit Hilfe der Moderationsmethode gestaltet, welche die Multiplikatorin im Rahmen der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt“ kennen gelernt hatte. Das Ergebnis war folgende Zielperspektive des Arbeitskreises:



Mind-Map zum Selbstverständnis des „Arbeitskreises Soziale Gerechtigkeit“

Der inhaltliche Anspruch des Arbeitskreises wird in folgendem Zitat deutlich: „Wir wollen Informationen aus dem Internet und anderen Medien und von Vorträgen, Tagungen und Seminaren austauschen und diskutieren, um darüber ins Gespräch zu kommen. Gewonnene Erkenntnisse können wir über Medien, Verbands- sowie Netzwerkforen weitergeben und so als Multiplikatoren in unserer Umgebung – z. B. Pfarrgemeinde, Hauskreis, Familie und andere Gemeinschaften – wirksam werden.“

Die Gruppe traf sich bisher einmal im Monat. Zu jedem Treffen kamen etwa zwölf bis 30 Teilnehmende, ca. 15 davon über sechzig bzw. 25 über fünfzig Jahre alt. 32 Personen fühlten sich der Gruppe fest zugehörig und wurden über E-Mail regelmäßig mit Einladungen und Materialien versorgt.

Am zweiten Abend beschäftigten sich die Anwesenden mit dem Thema „Mein Begriff von sozialer Gerechtigkeit“. Die nachfolgenden Abende waren unterschiedlichen Einzelthemen (Globalisierung und Arbeit, weltweite soziale Gerechtigkeit, Arbeit, sowie die Diskussion einschlägiger Bücher) gewidmet. Über jeden Abend wurde eine Mitschrift angefertigt und an alle Besucherinnen und Besucher verschickt.

Frau Sonnenberg hat Einzelaspekte der Multiplikatorenfortbildung für diesen Arbeitskreis genutzt. Die Rechercheaufgabe zu anderen Organisationen hat ihr die Kontakte und die Kooperation mit attac erleichtert. Für die Vorbereitung der Abende hat sie gezielt nach Informationen im Internet gesucht, die sie entsprechend aufbereitet und zum Teil an die Teilnehmenden verteilt hat. Als Teil ihrer Arbeit für den Arbeitskreis wertete sie regelmäßig die Websites verschiedener überregionaler Organisationen aus (z. B. ver.di, Attac, katholische Organisationen).

Termine und Themen der Abende wurden in den monatlichen Gemeinde-Informationen und dem Informationsblatt jener ökumenischen Einrichtung veröffentlicht, in der sich der Arbeitskreis auch traf. Die Mitteilungen an die Redaktionen erfolgten per E-Mail. Die inhaltlichen Anregungen zu den Themen kamen von den Teilnehmenden der Vorveranstaltungen. Die Referentinnen und Referenten der Abende stammen zumeist aus der Gruppe. Sehr unterstützend war die Zusammenarbeit für Frau Sonnenberg mit einem Mitglied der Gruppe, das durch seine Altersteilzeit ein umfassendes Zeitbudget für den Arbeitskreis einbringen konnte. Seine Mitarbeit in bundesweiten Arbeitsausschüssen und die Nutzung seines Internetanschlusses ermöglichten verschiedene Kontakte und inhaltliche Impulse für die Abende des Arbeitskreises. Von Anfang an dabei war auch eine Frau, die nach Auskunft von Frau Sonnenberg zufällig ein ähnliches Vorhaben plante und sich dem Kreis anschloss.

Der Arbeitskreis wurde im Januar 2005 begonnen und sollte zunächst bis September 2006 dauern. Die Absicht von Frau Sonnenberg war es, den Wahlkampf für die ursprünglich im September 2006 geplante Bundestagswahl mit international-sozialen Themen zu begleiten. Auf Grund der vorgezogenen Neuwahlen im September 2005 konnte die Wahlkampfbegleitung nicht in der geplanten Form erfolgen.

Neben einem Gesprächskreis und Info-Abenden waren Seminare, Stände und Straßenaktionen geplant. Die Begleitung der vorgezogenen Neuwahlen wurde mit geändertem Programm vorgenommen: Anfang September 2005 beteiligte sich der Arbeitskreis an einem Diskussionsforum zum Thema Agenda 2010. Veranstalter des Diskussionsforums waren der lokale Arbeitslosenrat, der lokale Erwerbslosenausschuss von ver.di sowie die lokale Attac-Gruppe.

Kompetenzen als Motivation zum Weitermachen und Ermöglichung selbst organisierten Lernens:

Für Frau Sonnenberg ist die Erfahrung bereichernd, einen Arbeitskreis zu initiieren. Sie erlebt sich selbst als kompetent. Die souveräne Nutzung des Internets eröffnet ihr nicht nur neue Möglichkeiten, die Gruppe zu organisieren (z. B. über E-mails Versand von Unterlagen und Einladungen), sondern auch den Zugang zu neuen Informationen, die sie für die Vorbereitung der Abende nutzt. Die in der Fortbildung erworbenen Kompetenzen und das damit gestiegene Selbstvertrauen für die Moderation selbst organisierter Lernprozesse erleichtern ihr, nach dem ersten frustrierenden Erlebnis, dass ihr Engagement auf keine Resonanz stieß, nicht aufzugeben, sondern weiterzumachen. Sie hat die Energie und den weiten Horizont, Kooperationspartner zu suchen und zusammenzubringen. Es gelingt ihr, die zweite Ausschreibung ihres Vorhabens präziser zu gestalten.

Breitenwirksamkeit durch Kooperation: Durch die bewusste Entscheidung für eine Kooperation mit verschiedenen Organisationen und Netzwerken wird der „Arbeitskreis soziale Gerechtigkeit“ an die lokalen, regionalen und bundesweiten Aktivitäten verschiedener Initiativen angebunden und ermöglicht so eine Wahrnehmbarkeit über den Arbeitskreis hinaus.

Einbindung in die Organisationsstruktur vorhandener Träger: Mit der Entscheidung, das Projekt ‚Tageswerkstatt Globales Lernen im Dritten Lebensalter‘ in Kooperation mit einem katholischen Bildungshaus durchzuführen und die inhaltlichen Inputs von Referent/inn/en verschiedener – v. a. katholischer – Organisationen gestalten zu lassen, wird eine Anbindung an sozialetische Debatten ermöglicht. Kooperationen mit anderen Organisationen oder Personen werden so für das Bildungsangebot fruchtbar.

3.1.2 Tageswerkstatt Globales Lernen im Dritten Lebensalter

Der Multiplikator Herr Maurer, der dieses Projekt initiierte und durchführte, war als Laie hauptamtlich in der katholischen Kirche beschäftigt und hatte sich vor seiner Pensionierung ehrenamtlich in der Dritte-Welt-Arbeit in der Partnerschaftsarbeit eines katholischen Verbandes engagiert. Er nutzte die Anregungen der Fortbildung, um die „Tageswerkstatt Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ zu initiieren. Sein Engagement dabei war ehrenamtlich. Es war primär nicht in dem katholischen Verband verortet, dem Herr Maurer seit Jahrzehnten angehört. Es wurde vielmehr von einer katholischen Bildungsstätte inhaltlich und organisatorisch unterstützt.

Die Tageswerkstatt zielte darauf ab, Personen der Altersgruppe 60plus in der Region für die Eine-Welt-Arbeit zu motivieren. Dabei sollten Handlungsmöglichkeiten, Akteure und verschiedene Projekte aus dem Bereich der Entwicklungszusammenarbeit und der entwicklungspolitischen Bildung vorgestellt und eine Vernetzung mit bestehenden Gruppen und Organisationen angeregt werden. Die Tageswerkstatt richtete sich an Menschen im Dritten Lebensalter, die sich bereits im Ruhestand oder in der Vorbereitung darauf befanden. Darüber hinaus sollte mit diesem Projekt eine weitere Zielgruppe erreicht werden; nämlich die Teilnehmenden einer bereits bestehenden Lernwerkstatt für Personen im Dritten Lebensalter, die in sehr unterschiedlichen Bereichen aktiv sind, sich aber bisher noch nicht mit Eine-Welt-Themen befasst hatten. Auf die Veranstaltung wurde in der Presse sowie den Programmen verschiedener katholischer Träger hingewiesen.

Herr Maurer hat sich im Rahmen seines Berufslebens, aber auch persönlich immer wieder mit sozialer Gerechtigkeit befasst. Das von ihm initiierte Projekt sah er als eine Möglichkeit, mit Personen, die über 50 Jahre alt sind, über soziale Gerechtigkeit und die Herausforderungen durch die Globalisierung ins Gespräch zu kommen. Mit der „Tageswerkstatt“ sollte zu solidarischem Engagement als einer Einzelinitiative motiviert werden und es sollten verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie jeder und jede Einzelne in seinem oder ihrem Aktionsfeld zu sozialer Gerechtigkeit beitragen kann.

Herr Maurer hatte in seinem vorhergehenden ehrenamtlichen Engagement häufig Spenden für Projekte im Süden gesammelt. In diesem Vorhaben ging es ihm nun eher darum, Menschen zum Lernen anzuregen und Möglichkeiten zu eröffnen, das Globale Lernen mit der Biographie der einzelnen Teilnehmenden zu verbinden.

Herr Maurer hatte, unterstützt durch die Bildungseinrichtung, eine eintägige Veranstaltung geplant. Die Programmgestaltung zu dieser Veranstaltung hatte er mit Referentinnen und Referenten aus Nichtregierungsorganisationen wie dem Referat Weltkirche, dem Referat Missio, dem Referat Gerechtigkeit und Frieden der Diözese sowie der Aktion Weltnotwerk des Bundesverbandes der KAB (Katholische Arbeitnehmer-Bewegung) und mit dem Referenten für politische Bildung der

Bildungsstätte abgesprochen und festgelegt. Gleichzeitig sollten die genannten Referentinnen und Referenten in Statements ihre praktische entwicklungspolitische Arbeit vorstellen – so z. B. die Aktion von Missio mit dem Titel „Aids und Kinder“ oder die Aktion Weltnotwerk, die den Aufbau und die Unterstützung von Arbeitnehmerorganisationen in Entwicklungsländern zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit fördert. Anregungen zu dieser Veranstaltung hat er aus der Fortbildung und seinem früheren Engagement bekommen.

In der Tageswerkstatt profitierte Herr Maurer direkt von seinem Engagement in der Fortbildung: Er hatte dort die Aufgabe übernommen, Missio vorzustellen. Von den damals geknüpften Kontakten konnte er für das Praxisprojekt profitieren.

Eine Teilnehmerin, die an einer Tagesveranstaltung „Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ teilgenommen hat, ist 75 Jahre alt und hat vor ihrer Pensionierung in einer Nichtregierungsorganisation gearbeitet. Der Titel der Veranstaltung, deren Ankündigung sie in der Regionalpresse gelesen hatte, sprach sie an. Sie erhoffte sich von der Veranstaltung eine andere Perspektive auf Fragen der Globalisierung und der Entwicklungszusammenarbeit. Zudem fand sie den Träger der Veranstaltung attraktiv, da sie in ihrem Berufsleben die besten Erfahrungen in punkto Fachwissen und Verlässlichkeit mit katholischen Organisationen gemacht hätte. Besonders gut gefielen ihr an der Veranstaltung die kompetenten Ausführungen des Veranstalters, der unkomplizierte Umgang zwischen den Teilnehmenden und den Referenten, der rege Austausch und die Aufforderung, sich engagiert in die Diskussionen einzubringen. Die Tageswerkstatt habe bei ihr sehr viel Nachdenken ausgelöst. Ihr sei noch einmal bewusst geworden, dass kleine Schritte im persönlichen Umfeld wichtig seien. Schließlich könne man auch vor Ort zuhause sich für die gerechte Gestaltung der Einen Welt einsetzen und z. B. Asylbewerberinnen und Asylbewerber unterstützen. Die Veranstaltung habe ihr aber auch deutlich gemacht, keine überhöhten Erwartungen an sich selbst zu richten. Gut gefallen habe ihr auch, während der Veranstaltung Gelegenheit gehabt zu haben, eigenes Wissen zum Thema Welthandel und Geldanlagen einbringen zu können. Es war ausreichend Zeit für einen regen Austausch gegeben, den sie als sehr fruchtbar empfand.

Herr Maurer berichtet davon, dass er weitere Anregungen aus der Fortbildung in sein Engagement integrieren konnte. So bemühte er sich um die Herstellung biographischer Bezüge. Die unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden sollten im Zentrum des Bemühens stehen. Davon ausgehend sollte in der Tageswerkstatt herausgearbeitet werden, wie man dieses Wissen in die Eine-Welt-Arbeit einbringen kann. Die Teilnehmenden bekamen die Möglichkeit, Verbindungen zwischen der eigenen Biographie, der Weltgeschichte und entwicklungspolitisch relevanten Ereignissen zu ziehen, um den Blick für soziale Gerechtigkeit auf globaler Ebene zu schärfen. Im biographischen Arbeiten mit den Teilnehmenden war aufgefallen, dass viele Erinnerungen und Assoziationen oft stark von Kriegserinnerungen, Flucht und Vertreibung geprägt waren und vieles aus diesem Blickwinkel fokussiert wurde. Dies erforderte ein behutsames Arbeiten mit dem biographischen Lernen.

Zur Gestaltung der Tageswerkstatt konnte Herr Maurer auf verschiedene Informationen zurückgreifen. Hilfreich waren für ihn die inhaltlichen Inputs zu Globalem Lernen bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Grundlagen der Altenbildung und die Auseinandersetzung mit Solidarität und Spiritualität. Darüber hinaus hätte er im Rahmen der Fortbildung Kompetenzen zur Internetrecherche erworben und er könne sich nun auch auf diesem Wege Informationen beschaffen.

Ein Teilnehmer einer der Veranstaltungen ist sechzig Jahre alt und arbeitet als Elektrotechniker. Er spendet seit vielen Jahren regelmäßig an Organisationen der kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit und hatte Interesse zu erfahren, was mit dem Spendengeld passiert. Entsprechend erhoffte er sich von der Tageswerkstatt entsprechende Informationen, da Referenten aus einer der Organisationen eingeladen waren, an die er gespendet hatte. Er kennt Herrn Maurer persönlich und hatte über diesen von der Veranstaltung erfahren.

Besonders gut gefallen haben ihm die kompetenten Referenten. An konkreten Beispielen wurde klar dargestellt, was mit den Spendengeldern geschieht und wie Projekte der Entwicklungszusammenarbeit ablaufen. Er habe bisher gespendet, ohne sich genauer mit Projekten oder dem generellen Anliegen einer Organisation auseinanderzusetzen. Nun hat er einen anderen Bezug dazu gewonnen und auch die Gewissheit, dass die Spendengelder seriös verwendet werden. Außerdem sei er beeindruckt gewesen, wie vielfältig die Projekte der anwesenden Organisationen waren. Angenehm empfand er, dass die Veranstaltung so kompakt war: nur einen Tag lang und dieser ohne Leerläufe.

Herr Maurer berichtet, dass er im Vergleich zu vorhergehenden Aktivitäten vor dem Hintergrund der Fortbildung seine Veranstaltungen methodisch sehr viel genauer geplant und stärker darauf geachtet habe, dass die Teilnehmenden sich einbringen konnten.

In den Tageswerkstätten wurden folgende Methoden eingesetzt: Als Seminareinstieg erstellten die Teilnehmenden ein Biographiewappen (Vorstellen des beruflichen Hintergrunds, der Interessen in der Freizeit, der bisherigen Bereiche des Engagements und des bisherigen Bezugs zur Eine-Welt-Arbeit). Mittels vielfältiger Präsentationstechniken stellten die eingangs genannten Referentinnen und Referenten ihre Arbeit vor. Im Markt der Möglichkeiten konnten Informationsmaterial und Kontaktadressen zur gegenseitigen Vernetzung mitgenommen werden. Herr Maurer hatte einen Mix an Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit, an stiller und kommunikativer Arbeit geplant und durchgeführt. Die Tageswerkstatt wurde durch die Teilnehmenden mittels Feed-Back-Bögen ausgewertet.

Ein weiterer Teilnehmer ist 62 Jahre alt und im Ruhestand. Zuvor hat er als Bankkaufmann gearbeitet. Ihn sprach der Titel der Veranstaltung an; der Hinweis auf die Globalisierung. Er kannte die Tagungsstätte und hatte über diese von der Veranstaltung erfahren. Es gefiel ihm besonders gut, dass das Thema „Globalisierung“ aus vielen Perspektiven dargestellt wurde; dass die großen Probleme, aber auch die Chancen, die mit der Globalisierung verbunden sein können, aufgezeigt wurden. Ihm sei deutlich geworden, dass auch er sich dem Phänomen „Globalisierung“ stellen müsse. Schließlich könne er sich im Ruhestand nicht abschotten. Zudem habe er Kinder, die sicher stark von den Auswirkungen der Globalisierung betroffen sein werden, so dass er schon deshalb die Notwendigkeit sehe, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Zu der Veranstaltung kamen 16 Seniorinnen und Senioren. Herr Maurer hatte den Wunsch, in Zukunft einmal eine ganze Bildungswoche zu diesen Themen durchzuführen. Zudem wollte er versuchen, das Thema „Dritte Welt“ in andere Veranstaltungen in seiner Gemeinde zu integrieren.

Selbstentfaltung und Selbstwirksamkeit ermöglichen: An diesen Beispielen wird eine lang bekannte Erkenntnis der Erwachsenenbildung sichtbar, die allerdings nicht immer leicht umzusetzen ist. Wer sich ehrenamtlich engagiert, möchte Selbstentfaltung erfahren und Selbstwirksamkeit spüren. Und: wer als Teilnehmer an einer von einem Ehrenamtlichen organisierten Veranstaltung teilnimmt, möchte ebenso das Gefühl haben, etwas für sich zu tun, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Dabei geht es dem Multiplikator im Projekt „Tageswerkstatt“ darum, in der Fortbildung neu erworbenes Wissen an andere weiterzugeben. Subjektorientierung meint mehr, als die Interessen der Teilnehmenden auf einer inhaltlichen Ebene zu befriedigen. Offensichtlich war diese Selbsterfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeit für die beiden dargestellten Personen eine wichtige Motivation ihres Engagements. Ebenso war es für die Teilnehmenden wichtig, sich einbringen zu können. Gerade für ehrenamtlich Tätige, die als Multiplikatoren arbeiten, ist es nicht einfach, sich selbst im Engagement zurückzunehmen und Teilnehmenden Entfaltungsraum zu eröffnen.

3.1.3 Praxistipps für Veranstaltungen zum Thema „soziale Gerechtigkeit“

Selbstorganisiertes Lernen anregen

Selbstentfaltung und Selbstwirksamkeit können im Rahmen selbst organisierter Lernprozesse umgesetzt werden. Dazu bieten sich Methoden an, die Raum für einen Austausch eigener Erfahrungen geben – moderierte Diskussionsrunden, Phasen von Gruppenarbeit, biographische Anknüpfungspunkte.

Meinungsbild stellen

Das Meinungsbild ist eine Dissonanzmethode, bei der unterschiedliche Meinungen und Einstellungen deutlich werden. Ein möglicher Ablauf (ca. 5–10 Min.):

- Eine These wird auf ein Plakat/an die Tafel geschrieben, z. B. „Gute Arbeit ist gut bezahlte Arbeit; schlechte Arbeit ist schlecht bezahlte Arbeit; unbezahlte Arbeit – wie Hausarbeit – ist überhaupt keine Arbeit“.
- Die Teilnehmenden werden mit dieser These konfrontiert und überlegen, ob sie dieser Aussage eher zustimmen oder sie ablehnen.
- Im Zimmer hängen an gegenüberliegenden Wänden die Karten „Stimme zu“ und „Stimme nicht zu“.
- Ihren „Standpunkt“ zeigen die Teilnehmenden dadurch, dass sie sich je nach dem Grad der Zustimmung einer Karte zuordnen. So entsteht eine Reihe.
- Es wird auf fünf abgezählt. Danach bilden jeweils alle Einser, Zweier usw. eine Gruppe, so dass sowohl Befürworter als auch Ablehner in den Gruppen sind.
- In der Gruppe begründen die Einzelnen ihren Standpunkt und diskutieren die These.
(vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, S. 20ff)

Biographische Anknüpfungsmöglichkeiten eröffnen

Eigene biographische Erfahrungen sind häufig der Ausgangspunkt für die persönliche Motivation, eine Aktivität im Themenfeld „Soziale Gerechtigkeit“ zu initiieren. Durch diese individuellen Bezüge können auch Mitstreiterinnen und Mitstreiter gewonnen werden, Vergleichbares zu tun oder sich in das Angebot aktiv einzubringen.

Sich um eine präzise und erfahrungsbezogene Einladung bemühen

Es ist wichtig, dass der Titel und ein kleiner Informationstext zur Veranstaltung deren Inhalt präzise wiedergeben. Das Thema sollte motivierend wirken und schon in der Ausschreibung deutlich werden, dass Teilnehmende sich aktiv an der Diskussion beteiligen können.

Kartenabfrage

Elemente aus der Moderationstechnik eignen sich sehr gut, um Menschen aktiv an Lernprozessen zu beteiligen. Die Kartenabfrage ist eine der bekanntesten Methoden, zu einer Themenfindung oder -orientierung zu gelangen.

- Zu einer Eingangsfrage, z. B. „Wenn ich an Entwicklungspolitik denke, denke ich an „[...]“, beantwortet jeder Teilnehmende stichwortartig auf einem Notizzettel.
- In Kleingruppen stellen sich die Teilnehmenden dann ihre jeweiligen Gedanken vor und einigen sich auf drei bis fünf Stichworte, die sie auf Moderationskarten schreiben.
- Diese Karten werden dann von den Gruppen präsentiert. Die Karten werden an eine Pinwand oder die Tafel geheftet und nach Themenbereichen geordnet (clustern).
- Diese Themenbereiche können nun im nächsten Schritt vertieft behandelt werden.
(vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, S. 20ff)

Einen Rahmen für Auseinandersetzung schaffen, aber nicht indoktrinieren

Das Thema „soziale Gerechtigkeit“ ist in vielen Details kontrovers: Wie soll Gerechtigkeit konkret aussehen, vor allem aber: was sind die Wege, diese zu ermöglichen? Hier prallen häufig ganz unterschiedliche Weltanschauungen aufeinander. Eine Veranstaltung zu diesem Thema sollte den Teilnehmenden die Möglichkeit lassen, eine eigene Meinung zu bilden. Dies ist häufig gerade für Ehrenamtliche, die sich aufgrund ihrer eigenen Werte und Haltung engagieren, nicht einfach umzusetzen. Inszenierte Pro- und Kontra-Diskussionen, Assoziationen zu Bildern, die Auseinandersetzung entlang von Büchern oder das Erstellen von Mind-Maps etc. können einen Rahmen bieten, in dem sich die einzelnen Teilnehmenden mit ihren Positionen entfalten.

Thesen bewerten und diskutieren

Die Thesendiskussion ist ebenfalls eine Methode, die es erlaubt, dass sich alle Teilnehmenden mit ihrer Meinung einbringen.

- Die Teilnehmenden erhalten ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Thesen und bewerten die Thesen nach einer Skala von +3 („stimme uneingeschränkt zu“) bis -3 („lehne entschieden ab“).
- Anschließend übertragen sie ihre Bewertung auf ein vorbereitetes Plakat, das ebenso aufgebaut ist wie das Arbeitsblatt. Die Streuungen (Dissonanzen), die sich erfahrungsgemäß ergeben werden, verlangen nach Diskussion und Begründung.
- In Kleingruppen werden die Wertungen diskutiert.
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass sich jede Kleingruppe auf eine These konzentriert und eine Stellungnahme für das Plenum erarbeitet. Diese Stellungnahmen werden dann vorgetragen und evtl. vertieft und problematisiert.

(vgl. Scheunpflug/Schröck 2002, S. 20ff)

Eine Mind-Map erstellen

Eine Mind-Map (wörtlich: Gedankenlandkarte) ist eine Darstellungsform, die unterschiedlichen und kontroversen Texten und Gedanken eine übersichtliche Struktur geben kann. Auf einen Blick kann man die wichtigsten Begriffe, Zusammenhänge und Aspekte eines Themas erkennen.

Kooperationspartner suchen

Beide Projekte dieses Themenbereichs verweisen auf den Nutzen von Kooperationen für Bildungsangebote, z. B. lassen sich hier auch Kontakte zu Referentinnen und Referenten herstellen. Für die Arbeit mit Referenten sind genaue Absprachen wichtig. Eine Wegbeschreibung hilft zur rechten Zeit am rechten Ort zu sein. Kooperationen ermöglichen Anregungen, einen breiteren Interessentenkreis und einen höheren Bekanntheitsgrad. Zudem lässt sich, wie im Fall der Kooperation mit dem Bildungshaus, weitere Expertise für das Vorhaben einwerben. Beide Multiplikatoren haben gute Erfahrungen mit Referentinnen und Referenten gemacht, die sie für ihre Veranstaltungen – kostenlos – gewinnen konnten. Adressen und Internetseiten von überregionalen Nichtregierungsorganisationen, Kampagnen oder Netzwerken, mit denen man zusammenarbeiten kann, oder die Referentinnen und Referenten vermitteln können, finden sich z. B. in den Unterlagen zum Modul „Who is who im Bereich Umwelt und Entwicklung“ (Kapitel 2.2. in diesem Werkbuch).

Weniger ist mehr

Das Thema „Soziale Gerechtigkeit“ ist ein großes Thema, ein ungelöstes Menschheitsproblem. Es besteht die Gefahr, sich bei einem solchen Thema zu übernehmen, zuviel zu wollen bzw. andere Menschen angesichts des großen Themas zu sehr in die Pflicht zu nehmen. In beiden Beispielen widerstanden die Veranstaltenden der Gefahr, das Thema zu groß zuzuschneiden bzw. das eigene zeitliche Engagement und das anderer zu überdehnen. Ein Gesprächskreis, der sich einmal im Monat trifft, oder eine eintägige Veranstaltung vereinnahmen im zeitlichen Engagement nicht zu sehr und überfordern auch nicht im ehrenamtlichen Engagement.

Literaturtipps zur Moderation in Gruppen:

- Klebert, K./Schrader, E./Straub, W. G. (1985): KurzModeration. Anwendung der ModerationsMethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie bei Besprechungen und Präsentationen. Mit 20 Beispielabläufen. Hamburg.
- Rabenstein, R./Reichel, R./Thanhoffer, M. (19989): Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen (hg.v. AGB-Arbeitsgemeinschaft für Gruppen-Beratung). Münster (Bd. 1: Anfahren; Bd. 2: Themen bearbeiten; Bd. 3: Gruppen erleben; Bd. 4: Reflektieren; Bd. 5: Konflikte).
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen (hg. v. Brot für die Welt). Stuttgart.

3.2 Themenfeld Lokal – Global

GREGOR LANG-WOJTASIK

Etwa zehn Praxisprojekte lassen sich explizit dem Themenbereich „Lokal – Global“ zuordnen, in dem die Zusammenhänge globaler und lokaler Herausforderungen und Möglichkeiten fokussiert werden. Neben Projekten, die sich in verschiedenen Formen mit Solidarität im internationalen Kontext durch Eine-Welt-Arbeit beschäftigten, ging es in einigen Vorhaben um den Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit dem Computer und dem Internet, um Vernetzungsvorhaben verschiedener Gruppen im Eine-Welt-Bereich, die Integration der Eine-Welt-Thematik als lokal-globales Thema in die Arbeit vor Ort oder die Arbeit an Querschnittsthemen der Nachhaltigkeitsdebatte (z. B. Wasser, Umweltbildung und Gentechnik, Gesundheit zwischen Armut und Reichtum).

Darüber hinaus hatten lokal-globale Zusammenhänge auch für andere Projekte eine Bedeutung. Das Themenfeld „Ökonomie und Finanzen“ ist ohne die Berücksichtigung global-lokaler Interdependenzen kaum vermittelbar. Gleiches gilt für „Soziale Gerechtigkeit“, wenn sie als internationales Thema bearbeitet wird. Schließlich gibt es Bezüge zum Themenfeld „Spiritualität“, denn die Frage nach dem richtigen Lebensstil lässt sich heute lokal nur im Kontext globaler Zusammenhänge denken.

Im Folgenden werden zwei Projekte genauer vorgestellt, in denen der lokal-globale Zusammenhang als „Glokalisierung“, also als Gleichzeitigkeit lokaler und globaler Prozesse explizit bearbeitet wird. Im ersten Beispiel ging es um die Verbindung nachhaltigen Reisens im regionalen Umfeld mit Themen der Einen Welt, im zweiten Beispiel um die Bearbeitung eines Eine-Welt-Themas als Kern eines Stadtspaziergangs.

3.2.1 Nachhaltige Kurzreisen

Herr Hoffmann ist 68 Jahre alt und lebt seit 40 Jahren in einer Großstadt in den alten Bundesländern. Er ist pensionierter Gymnasiallehrer, Seniorstudent und seit langem ehrenamtlich in der Eine-Welt-Arbeit und verschiedenen anderen Initiativen sowie Einrichtungen aktiv (z. B. Kirche, Weltladen).

Herr Hoffmann hatte geplant, im Rahmen des Projekts „Nachhaltige Kurzreisen unter globalen Aspekten“ pro Halbjahr drei bis vier Halb- oder Ganztagesausflüge mit dem öffentlichen Nah- und Fernverkehr zu Museen, Institutionen und Firmen anzubieten. Mit dem Vorhaben sollten die vielfältigen Verbindungen zwischen der Region, in der die Heimatstadt von Herrn Hoffmann liegt, und der Einen Welt an konkreten Beispielen aufgezeigt werden. Geplant waren z. B. Fahrten zum gepa Fairhandelshaus, zu einer Kaffeerösterei, zu einer Papiermühle, die 100%-Recycling-Papier herstellt, zur DASA oder in Museen, die Ausstellungen zu globalen Themen anbieten. Einige dieser Reisen hatte er bereits zu anderen Zeitpunkten für unterschiedliche Gruppen auch anderer Altersgruppen angeboten (z. B. hat er bisher zwei- bis dreimal im Jahr eine Reise mit vier bis fünf Kindern zur gepa nach Wuppertal unternommen und so versucht, Kinder mit dem Thema globaler Nachhaltigkeit im lokalen Umfeld ver-



Unterwegs mit dem ÖPNV bei einer Nachhaltigen Kurzreise (Foto: privat)

traut zu machen). Das Projekt hatte vor einigen Jahren begonnen, findet kontinuierlich statt und das Ende ist offen.

Seine Erwartung an die Teilnehmenden war, dass sich diese vorab durch ausgewählte Textlektüre auf die jeweilige Tagesreise vorbereiteten und bereit waren, ihre Erfahrungen miteinander zu teilen. Die Teilnehmenden an den Kurzreisen sollten ermuntert werden, ihre Interessen und Anregungen einzubringen und – ausgehend vom Thema – von sich und ihren Erfahrungen zu erzählen. Der Austausch während der Reise sollte durch eine angenehme Atmosphäre (z. B. Sitzen an Tischen in Kleingruppen) gefördert werden. Auch sollte es Anregungen zum Erzählen, durch das Gespräch über die vorbereiteten Texte oder die Verbindung zwischen dem Thema der Kurzreise und der eigenen Biographie geben. Die Grundstruktur einer Nachhaltigen Kurzreise bestand im Wesentlichen aus fünf Schritten.

Nachhaltige Kurzreisen – exemplarischer Ablauf

- 1) Zusammenkommen zu einem vereinbarten Zeit- und Treffpunkt
- 2) Gemeinsame Reise mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu einem Museum oder einer Einrichtung im globalen Kontext
- 3) Besuch der ausgewählten Einrichtung mit einem Vortrag eines Vertreters oder einer Vertreterin der Einrichtung und Möglichkeit für Rückfragen durch die Teilnehmenden
- 4) Gemeinsame Begegnung in einem Café oder Restaurant zum Austausch über das Erlebte
- 5) Gemeinsame Rückfahrt in gemütlicher Atmosphäre

Um die Erzählungen der Teilnehmenden, also von Menschen im Dritten Lebensalter, anzuregen, plante Herr Hoffmann, Themen der Kurzreisen an den unterschiedlichen Interessen der jüngeren bzw. älteren Generation sowie am Bewusstsein der älteren Generation für ihren Wohlstand anzuknüpfen. Denn davon ausgehend wäre es dann leicht möglich, eine Brücke zu jenen Themen zu schlagen, die in den besuchten Institutionen bearbeitet werden könnten.

Zum Beispiel könnte der Besuch eines Museums zum Arbeitsschutz zu Erzählungen aus dem eigenen Arbeitsleben sowie über Verbesserungen und Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen anregen. Oder aber durch diesen Besuch könnte es um eine vergleichende Auseinandersetzung zwischen den Arbeitsbelastungen früher und heute sowie zwischen Deutschland und ausgewählten Entwicklungsländern gehen.

Herr Hoffmann wollte mit dem Projekt Menschen motivieren, umweltfreundlich zu reisen, und gleichzeitig Aktivitäten ermöglichen, die globale und lokale Zusammenhänge, also zwischen seinem Wohnort und der Einen Welt, deutlich machen. Beides sollte durch Genuss miteinander verbunden werden. Nach Auffassung von Herrn Hoffmann könnte man den Kern des Projektes mit zwei Mottos umschreiben „Lernen und Genießen“ oder

Christliche Motivation im globalen Kontext: Die christliche Überzeugung des Multiplikators zeigt sich in der biographisch gewachsenen Lebensüberzeugung eines „Nachhaltigen Lebensstils in der Einen Welt“. Dies ist der Ausgangspunkt für einen konkreten Beitrag zur Bewahrung der Schöpfung, der mit dem Projekt „Nachhaltige Kurzreisen“ ermöglicht wird.

Eigene Interessenvielfalt als Sinnstiftung: Die Selbstverständlichkeit, mit der der Multiplikator des Projektes „Nachhaltige Kurzreisen“ die Augen für verschiedene Angebote offen hält, kann ansteckend für andere sein. Dabei ist die Begeisterung zentral, Neues im regionalen Umfeld zu entdecken und vor dem Hintergrund globaler Fragen zu reflektieren.

„Bildung mit Lust“. Die Auseinandersetzung mit Kunst, Kultur und Wissen über die Eine Welt sollte Spaß machen.

Die Bewahrung der Schöpfung stellt für Herrn Hoffmann seit jeher ein großes Anliegen dar. Insbesondere den Umgang mit Energie erachtet er als eine der Schlüsselfragen für die Zukunft. Das Thema „Nachhaltige Kurzreisen unter globalen Aspekten“ begreift er vor dem Hintergrund seiner eigenen Biographie als einen Beitrag zur nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft. Er besitzt selbst kein Auto und reist nur mit öffentlichen Verkehrsmitteln und der Bahn.

Nach seiner Aussage waren es vor allem zwei Aspekte, die ihn zu dem Praxisprojekt motiviert haben: Zum einen hat er ein breites Interesse an kulturellen Angeboten im regionalen Umfeld sowie Themen der Eine-Welt-Arbeit. Zum anderen ist er im Sinne der Nachhaltigkeit daran interessiert, sich selbst und anderen möglichst Ressourcen schonende (bezogen auf Energie und Finanzen) Reisen zu ermöglichen. Seine Grundkompetenz sieht er in der Fähigkeit, die Augen offen halten zu können, Informationen auszuwählen und darauf zu prüfen, ob es für ihn selbst und möglicherweise auch für andere interessant ist, um die eigene Begeisterung mitteilen zu können. Für ihn ist es völlig normal, regelmäßig drei Zeitungen (inkl. Wochenendbeilagen) und andere Printmedien (z. B. das DB-Magazin) darauf zu überprüfen, ob darin interessante Veranstaltungen und günstige Reiseangebote vorhanden sind. Hilfreich könnte nach seiner Auffassung auch eine Nutzung des Internets sein.

Herr Hoffmann verfügt teilweise über Kontakte zu den Einrichtungen, die während der Kurzreisen besucht werden sollten. Darüber hinaus pflegt er langjährige Beziehungen zu oder ist aktiv in jenen Institutionen, über die er Mitstreiter/innen für sein Projekt gewinnen kann (z. B. Stadtverwaltung, Volkshochschule, lokale Agenda-21-Gruppe, Tauschring). Ersteres ist nach seinen Angaben sehr hilfreich, um die Veranstaltungen im geplanten Rahmen durchführen zu können.

Über die Kontakte zu den lokalen Institutionen konnte er verschiedene Menschen als Teilnehmende und Multiplikatoren für sein Vorhaben ansprechen und so auf sein Projekt aufmerksam machen. Eine Vielzahl persönlicher Kontakte ermöglichte auch die direkte Ansprache der Zielgruppe. Sein Angebot richtete sich an eine Vielzahl von Menschen aus seinen diversen Tätigkeitsfeldern der letzten 40 Jahre. Herr Hoffmann ist nach eigenem Bekunden für seine kulturellen und Nachhaltig-

Gruppenorientierung: Mit dem Projekt soll auch ein sozialer Austausch als Ausgangspunkt gemeinsamen Lernens gefördert werden, was für Menschen im Dritten Lebensalter eine besondere Bedeutung hat. Dazu ist die Einbindung in eine Gruppenstruktur eine Chance, Zeit zum Reden und Austausch über neue Erfahrungen anzubieten und so zu nachhaltigen Lernprozessen anzuregen. Dabei gelingen eher beiläufig die Pflege bestehender und der Aufbau neuer sozialer Netzwerke. Die „Nachhaltigen Kurzreisen“ beginnen nicht am Ort der besuchten Institution, sondern beim gemeinsamen Reisen und dem Austausch über die individuelle Vorbereitung auf das Thema sowie Vorerfahrungen über das Thema. Die Gruppe als Gemeinschaft des Erlebens begleitet den gesamten Prozess; während des Besuchs der Institution, beim anschließenden Cafébesuch, bei der gemeinsamen Rückfahrt. Die Erfahrung genussvollen Lernens ist auch bedeutsam im Projekt „Alternativer Stadtpaziergang“, bei dem das Lernen in eine gemeinsame Atmosphäre durch gemeinsames Kaffeetrinken oder den Verzehr von Schokolade eingebettet wird.

Verbindung von Theorie und Praxis durch Genuss: Die Auseinandersetzung mit „glokalen“ Inhalten an verschiedenen Orten findet innerhalb des Anspruchs konkreter Nachhaltigkeit statt. Dabei hat die Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs nicht nur eine Ressourcen schonende, sondern vor allem auch eine gruppenförderliche Bedeutung (angenehmes Reisen). Auch im Projekt „Alternativer Stadtpaziergang“ spielt die Verbindung von Nachhaltigkeit und Genuss explizit eine Rolle.

keitsinteressen bekannt und immer wieder wurde er von verschiedenen Personen im Freundes- und Bekanntenkreis oder aber Vertreterinnen und Vertreter aus Initiativen, Organisationen und öffentlichen Einrichtungen gefragt, wann er seine nächste Kurzreise anbiete. Sein Wissen um „Geheimtipps“ kultureller Veranstaltungen und Informationen werde in weiten Teilen seines Wohnortes geschätzt. Insofern richte sich sein Angebot an wechselnde Gruppenzusammensetzungen mit verschieden großer Teilnehmendenzahl (zwischen acht und 20 Personen). Eine Werbung für sein Projekt erfolge quasi über Mund-zu-Mund-Propaganda, da er in seinem Wohnort sehr bekannt sei, und weniger über institutionalisierte Formen (z. B. Handzettel, Anzeigen). Ausgangspunkt für den Erfolg seiner „Nachhaltigen Kurzreisen“ seien seine verschiedenen sozialen Netzwerke.

Eine Teilnehmerin, die an der ersten Veranstaltung der Nachhaltigen Kurzreisen teilgenommen hat, ist über 60 Jahre alt und im Ruhestand. Im aktiven Berufsleben war sie Inhaberin eines Blumengeschäfts. Die erste Veranstaltung, eine Kurzreise zu einer Ausstellung über ägyptische Ge-

schichte und Kultur, hat sie deshalb angesprochen, weil sie schon immer viel über Ägypten gelesen hat und nun die Exponate anschauen wollte. Sie schlug dem Veranstalter, den sie seit längerer Zeit kennt, vor, diese Kurzreise als Beginn der Nachhaltigen Kurzreisen zu unternehmen. Besonders gut gefallen hat der Teilnehmerin die harmonische Gruppe von vier Leuten, die sich bereits seit längerem kennen und die sich viel zu erzählen hatten. Es sei angenehm gewesen, Geselligkeit mit Inhalten verbinden und gemeinsame Interessen teilen zu können. Vor allem die gemeinsame Fahrt mit Bahn und U-Bahn (ca. 100 km) konnten zur Diskussion über verschiedene Themen genutzt werden. Hervorzuheben seien die gute Organisation der An- und Abreise, des Aufenthaltes im Museum, die gelungene Führung im Museum sowie die Mischung aus Ausstellungsbesuch und anschließender Begegnung der Gruppe im Museumscafé. Hilfreich zum Verständnis sei der gemeinsame Austausch über die neuen Eindrücke gewesen, der sich auf der Rückfahrt im Zug ergab.

Engagement und Bekanntheitsgrad des Multiplikators und Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen: Der Ausgangspunkt für die Nachhaltigen Kurzreisen ist das langjährige Engagement des Multiplikators im Feld der Eine-Welt-Arbeit, sein damit verbundener Bekanntheitsgrad und seine Kenntnis verschiedener Kooperationspartner (z. B. gepa Fairhandelshaus, lokales Agenda-Büro, Museen). Dadurch gelingt es fast selbstverständlich, die Nachhaltigen Kurzreisen an organisatorische Strukturen und inhaltliche Schwerpunkte bestehender Einrichtungen anzubinden. Über den Bekanntheitsgrad des Multiplikators in seinem regionalen Umfeld (z. B. Kirche, Weltladen, früheres berufliches Tätigkeitsfeld) ist auch eine unproblematische Werbung für weitere „Nachhaltige Kurzreisen“ möglich, für die vor allem auf bestehende soziale Netzwerke zurückgegriffen werden kann.

Kenntnis der lokalen Bedingungen: Auch für die Durchführung des Alternativen Stadtpaziergangs ist die Frage der Kooperation mit anderen Institutionen bzw. Organisationen hilfreich. Hier komme es auch auf die Kenntnis der konkreten organisatorischen Rahmenbedingungen an (z. B. regelmäßige Treffpunkte der Seniorenakademie und Öffnungszeiten des Weltladens).

Herr Hoffmann erfuhr in der Fortbildung vor allem eine Stärkung seiner Motivation. Er nahm vor allem die Ermutigung mit, auf andere Menschen zuzugehen und sie für das eigene Anliegen zu gewinnen. In den einzelnen Fortbildungsmodulen hat er vor allem die Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmenden, das Lernen von anderen Menschen (z. B. im Weltladen oder von Asylbewerbern) und die Vorträge von anderen Teilnehmenden, z. B. über ethische Geldanlagen oder den Weltaltenplan, geschätzt. Er bewertete diese Anregungen als mittelfristig relevant für sein Vorhaben, das sich allgemein an Menschen im Dritten Lebensalter richtet.

Sinnstiftung durch kontinuierliche Anbindung neuer Informationen an bestehende Wissensbestände: Die thematischen Schwerpunkte des Projektes „Nachhaltige Kurzreisen“ orientieren sich an den Interessen des Multiplikators und an den artikulierten Interessen der Teilnehmenden, die eine biographische Bedeutung haben. Damit ist es möglich, neue Informationen im Bereich „Eine Welt“, „Nachhaltigkeit“ und „Gerechtigkeit“ an bestehendes Wissen anzubinden.

Selbstorganisation, Prozessorientierung und Gruppenbezug: Lernprozesse der Teilnehmenden werden durch die Selbstorganisation in der Gruppe und den Prozesscharakter der Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen ermöglicht. Dem Multiplikator geht es um kontinuierliche Ereignisse in einer Gruppe und nicht um punktuelle Erlebnisse. Das in der Gruppe Erlebte soll über den Tag der Kurzreise hinaus Bestand haben.

Biographisches Selbstlernen: Im Fall des „Alternativen Stadtpaziergangs“ war die methodische Rahmung hilfreich, um die biographischen Erfahrungen der Teilnehmenden an neue Wissenshorizonte anbinden und zum Selbstlernen anregen zu können. Ausgangspunkt des Projekts war ein moderierter Austausch über die lokal-globalen Bezüge der Teilnehmenden zum Marktplatz ihrer Stadt. Im Anschluss daran wurden exemplarische Verknüpfungsmöglichkeiten zu Einrichtungen auf dem Marktplatz (früher und heute) in den Blick genommen, für die eine Verbindung lokaler und globaler Entwicklungen angenommen werden kann. Beim Besuch im Weltladen waren Rückbindungen an die eigenen Erfahrungen möglich und konnten in den Diskussionsprozess eingebracht werden.

3.2.2 Alternativer Stadtpaziergang

Herr Möhring ist Mitte 40, kommt aus einer Kreisstadt der alten Bundesländer mit etwa 20 000 Einwohner/innen. Er ist hauptamtlich tätig in der Erwachsenenbildung und ehrenamtlich aktiv in der Eine-Welt-Arbeit. Der „Alternative Stadtpaziergang“ fand als eintägige, zweieinhalbstündige Veranstaltung an einem Mittwoch im September 2005 statt. Der Mittwochnachmittag ist fester Veranstaltungsnachmittag der Seniorenakademie, an der der örtliche katholische Bildungsträger beteiligt ist. Auch war zu diesem Zeitpunkt der Weltladen regulär geöffnet. Das Projekt wurde als Teil der Fairen Woche in Zusammenarbeit mit dem örtlichen katholischen Bildungsträger, dem Weltladen, Arbeitskreisen der Lokalen Agenda sowie verschiedenen evangelischen und katholischen Kirchengemeinden durchgeführt.

An dem „Alternativen Stadtpaziergang“ nahmen zwölf Menschen teil, von denen fünf dem Dritten Lebensalter angehören. Die anderen seien zwischen Mitte 20 und 50 Jahre alt gewesen. Alle Teilnehmenden kamen aus der Stadt oder der näheren Umgebung. Zwar hätte sich Herr Möhring noch mehr Teilnehmende gewünscht, gleichwohl ist er alles in allem zufrieden mit dem Verlauf der Veranstaltung. Positiv für die Durchführung des „Alternativen Stadtpaziergangs“ sei das gute Wetter gewesen. Als hilfreich für die Bekanntmachung und Wahrnehmung in der Stadt schätzt er die Einbindung in die Faire Woche ein. Als hilfreich habe sich ferner erwiesen, dass in der Woche vor dem „Alternativen Stadtpaziergang“ ein Faires Frühstück im Rathaus stattgefunden hätte.

Planungsskizze des „Alternativen Stadtspaziergangs“			
	Was?	Wie?	Zeit
1: Einstieg	Eintreffen und Begrüßung der Teilnehmenden auf dem Marktplatz als traditionellem Begegnungs- und Austauschort bzw. Kontaktpunkt einer Kommune	Lockerer Einstieg mit Smalltalk	5 Min.
2: Kennenlernen	Name und Stellungnahme zu der Frage: Was verbindet mich als Teilnehmer/in mit dieser Stadt und möglicherweise auch mit dem Marktplatz?	Gespräch in der Gruppe; moderierte Assoziationsführung beim Gespräch	15 Min.
3: Einführung	Was bedeutet es, meine Stadt als einen Knotenpunkt in meiner Welt und der Einen Welt wahrzunehmen?	Impulsreferat des Veranstalters; moderierte Assoziationsführung beim Erzählgang	10 Min.
4: Erarbeitung I: Wahrnehmungsgang – Lokal – Global	Gemeinsame Betrachtung des Marktplatzes a) Wahrnehmung der Häuser, Geschäfte und öffentlichen Einrichtungen: <ul style="list-style-type: none"> • Was bedeuten diese für mich (früher – heute)? • Was verbinde ich damit? • Wo, wann, wozu brauche ich diese Einrichtungen und Geschäfte? b) Bezüge des Marktplatzes „über den eigenen Kirchturm hinaus“: <ul style="list-style-type: none"> • Was gibt es dort, was uns mit der Einen Welt verbindet, was uns die Eine Welt erschließt/erschließen kann? • Wo können wir eine „globale“ Verbindung vermuten? (z. B. Ausländeramt, Lokales Agenda-Büro, Kirche, Buchladen, Reisegeschäft, Bekleidungsgeschäft, Lebensmittelgeschäft, Drogerie, Café, Metzgerei, Weltladen) 	Austausch der Teilnehmenden untereinander (Wahrnehmungsübungen); Notizen des Moderators für das weitere Gespräch	30 Min.
5: Erarbeitung II	Besuch im Weltladen <ul style="list-style-type: none"> • Information über das Angebot • Gespräch mit den Mitarbeiter/innen über ihre Motivation und Intention zur Mitarbeit im Weltladen • Kennen lernen der Geschichte und der Vernetzung der Weltladen-Idee 	<ul style="list-style-type: none"> • Rundgang und erste Informationen im Laden • Kurze Impulsreferate der Weltladenmitarbeiter/innen und Gespräch mit den Teilnehmenden 	15' 15' 10'
6: Vertiefung	Welche Zusammenhänge gibt es zwischen diesem Produkt und dem eigenen (Konsum-)Verhalten?	Kleingruppenarbeit (zwei bis drei Gruppen) anhand eines Produktes	30'
7: Präsentation und Vertiefung	Vorstellung der Arbeitsergebnisse, Austausch und vertiefender Input zunächst bezogen auf die Fragestellung der Kleingruppenarbeit, dann weitergehende Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Inputs der Teilnehmenden im Plenum • Reflexionsangebote des Veranstalters anhand weiterer, vorbereiteter Informationen (Handouts) 	10' 20'
8: Abschluss	Abschluss mit fair gehandeltem Kaffee und Schokolade	Lockerer Ausklang	Offen

Zielgruppe des Projektes waren aktive Senior/innen verschiedener Organisationen und Gruppen (Seniorenakademie, Stadt seniorenrat, Kreisseniorenrat, Kirchengemeinden), die sich über ein Bildungsangebot potenzielles Wissen der interdependenten Zusammenhänge in der Einen Welt erschließen sollten. Sie sollten dies mit Bezug zu ihrer aktuellen Lebenssituation als Teil der Einen Welt tun. Dabei sollte gezielt auf ihr besonderes Potenzial als ältere Menschen Bezug genommen werden. Herr Möhring ging davon aus, dass in der Arbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter als ausgewählter Zielgruppe die eigene, längere Lebenserfahrung eine besondere Chance zur Auseinandersetzung mit Fragen der Einen Welt sein kann.

Der biographische Erfahrungsraum ermöglichte eine Basis vielfältiger Geschichten, in denen die Widerspiegelung von und Reflexion über Eine-Welt-Themen in sehr vielfältiger Weise denkbar sei. Eine mehr- und andersperspektivische Auseinandersetzung könnte neue und bisher unerwartete Wahrnehmungen von Herausforderungen der Einen Welt ermöglichen. Um dies umzusetzen, hatte sich Herr Möhring intensiv mit dem Dritten Lebensalter auseinandergesetzt und darüber nachgedacht, wo mögliche Grenzen und Chancen in dem von ihm geplanten Projekt liegen könnten.

Beworben wurde das Projekt durch Handzettel, Plakate, Infoblätter über die Faire Woche, Infos im Internet, der Zeitschrift des Kreisseniorenrats, der Tagespresse, dem kommunalen Mitteilungsblatt, dem Kulturführer der Stadt. Über das Projekt ist in der lokalen Presse sehr positiv berichtet und es sei als ein „Highlight“ für die Stadt beschrieben worden. Während des Spazierganges sei die Gruppe in der Stadt aufgefallen und dies habe auch zu Nachfragen anderer Passanten bzw. Passantinnen geführt.

Für das nächste Jahr gibt es Überlegungen zu einer Fortsetzung des Projekts „Alternativer Stadtpaziergang“. Denkbare Themen sind derzeit: „Wege gehen und über die Herkunft des Begangenen nachdenken – Granit aus Kinderklaverei in meiner Stadt“ oder „Kleidung als globale Herausforderung und Teil meiner Stadt“ oder „Menschen aus aller Welt in einer gemeinsamen Stadt begegnen“.

Gelungen ist nach Aussage von Herrn Möhring, dass die Älteren bei der gemeinsamen Betrachtung des Marktplatzes bereit waren, biographische Bezüge zwischen sich und der Einen Welt herzustellen. Dies sei ein Moment in seiner Planung gewesen, der auch hätte anders ablaufen können. Denkbar wäre gewesen, dass es keine Bereitschaft zum Erzählen gegeben hätte. Für diesen Fall hätte Herr Möhring selbst Impulse zum Thema gegeben.

Ausgangspunkt von verschiedenen Teilnehmenden für einen biographisch orientierten Bericht war der frühere Ort des Kolonialwarenladens, an den sich einige der älteren Teilnehmenden erinnern konnten. Eine Teilnehmerin verdeutlichte die Bedeutung von Schokolade sehr konkret an einem Beispiel aus der Nachkriegszeit. Sie habe häufiger von daheim ein Pausenbrot für die Schule mit Schokoraseln bekommen.

Intergenerationelle Biographiearbeit: Die Erinnerung an die Bedeutung der Produkte Kaffee und Schokolade als Luxusgüter in der Kinder- und Jugendzeit jener Menschen, die sich heute im Dritten Lebensalter befinden, kann zum Ausgangspunkt für einen Austausch mit Menschen aus den nachkommenden Generationen werden. Menschen im Dritten Lebensalter können die Produkte der Einen Welt auf eine Art und Weise wertschätzen, die für die heute jüngere Generation schwierig ist. Durch die Verbindung der eigenen Biographie mit Eine-Welt-Themen wird auf die besonderen Möglichkeiten des Dritten Lebensalters Bezug genommen, die sich aus der vorhandenen Lebenserfahrung ergeben und die als Schatz für die Arbeit an Themen der Einen Welt begriffen werden. So wird Ernst gemacht mit der Herausforderung intergenerationellen Lernens und der Chance, die sich aus der Auseinandersetzung von Menschen im Dritten Lebensalter mit Fragen der Einen Welt für zukunftsorientierte Debatten einer nachhaltigen Gesellschaft ergeben.

Dieses sei bei ihren Klassenkameraden und -kameradinnen sehr begehrt gewesen und sie habe es von Zeit zu Zeit gegen ein Marmeladenbrot eingetauscht. In dieser Phase des Spaziergangs hielten sich die jüngeren Teilnehmenden eher zurück und hörten vor allem den Schilderungen der Menschen im Dritten Lebensalter zu.

Der intensivste Austausch habe im Weltladen stattgefunden. Bedeutsam sei hier gewesen, dass das gemeinsame Trinken von Kaffee und Probieren von Schokolade einen anderen atmosphärischen Lernrahmen ermöglicht habe. Dies habe er auch schon in anderen Bildungskontexten erprobt. Mit dem Angebot von Kaffee könne das häufig „Klinische“ von Räumen der Bildungsarbeit durchbrochen werden und dies sei eine bedeutsame Voraussetzung für die Arbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter, um ihnen „niederschwellige“ Bildungsangebote zu machen.

Für die Durchführung des Projektes gab es bestimmte Aspekte, die beachtet werden mussten. Es war wichtig, sich eine Grundstruktur des Spaziergangs zu überlegen und sich über Anknüpfungspunkte für Fragestellungen der Einen Welt in der eigenen Stadt klar zu werden (z. B. Kolonialwarenladen früher – was ist da heute? Mögliche Bezüge der Metzgerei zu globalen Fragen? Welche Lebensmittel werden auf dem Marktplatz verkauft und was haben sie mit der Einen Welt zu tun?).

Perspektivenwechsel: Zentral beim „Alternativen Stadtspariergang“ sind Reflexionsprozesse über als „normal“ angenommene Produkte im individuellen Nahbereich, die bei einem Nachdenken über ihre globalen Zusammenhänge einen Perspektivenwechsel als Ausgangspunkt für Lernprozesse ermöglichen (z. B. die Arbeitsbedingungen der Kaffee- und Kakaobauern oder die – für die jüngere Generation ungewohnte – historische Perspektive auf die eigene Stadt oder die Konsumgewohnheiten früher und heute).

Pädagogisch-didaktische Überlegungen des Multiplikators zum „Alternativen Stadtspariergang“ für Globales Lernen im Dritten Lebensalter: Herr Möhring betont, dass das Lernen von Menschen im Dritten Lebensalter ganz andere Herausforderungen mit sich bringe. Das Alter begreift Herr Möhring als einen fortgeschrittenen Lebensprozess, der vor allem durch die Akkumulierung von Lebens- und Lernerfahrungen charakterisiert werden könne. Dazu gehöre auch die Festigung von Lebensweisheiten sowie Vorurteilen. Dies habe Konsequenzen für die Bereitschaft zu Aktivitäten, die sich tendenziell im Rahmen routinierterer Handlungsmuster ereigneten und auch als Einschränkung individuellen Handelns und denkbarer Wahlmöglichkeiten aufgrund „konservativer Positionierung“ auszeichneten. Die bewusste Wahrnehmung der eigenen Geschichte und das reflektierende Nachdenken über bislang geschehene Prozesse ermöglichten neue Potenziale der Veränderung von Verhaltensmustern. Herr Möhring betont, dass beförderliche wie bewahrende Potenziale älterer Menschen als Chance für gemeinsames Lernen in einem Bildungsprozess begriffen werden könnten, der in die Eine-Welt-Arbeit eingebettet sei. Bildungsmaßnahmen für Menschen im Dritten Lebensalter müssten eher im Sinne „mäeutischen Tuns“ begriffen werden. Die eigene Stadt sei ein Lebensmittelpunkt für andere und ein Ort menschlicher Gestaltungsmöglichkeiten, die als Teil eines globalen Zusammenhanges wahrgenommen werden könnten. „Global denken – lokal Handeln“ bedeute, den eigenen Ort als Ort in der Welt wahrzunehmen. Mit dem Projekt soll das Nicht-Augenscheinliche der globalen Zusammenhänge des eigenen Lebensortes in den Blick genommen werden. Durch verschiedene methodische Anregungen sollten diese Aspekte aufgedeckt und entdeckt werden. So könne die Komplexität des eigenen Lebens in der Einen Welt aufgezeigt werden und es könne dazu ermutigt werden, dies auch noch als eine offene Herausforderung im Alter anzunehmen.

Auch war es unabdingbar, selbst organisiertes Lernen zuzulassen, also vor allem auch mit Überraschungen in Lernprozessen umgehen zu können, die eine vorab geplante Struktur auch hätten gefährden können. Darüber hinaus sollte eine Grundbereitschaft zu Kreativität und Genuss im Bildungsprozess vorhanden sein. Falls die besuchten Einrichtungen keinen Informationsinput leisten könnten, müsse dieser durch den Multiplikator übernommen werden, was möglicherweise intensivere Vorbereitung erfordere.

3.2.3 Praxistipps zum Thema „Lokal – Global“

Einbindung des Angebotes in die Strukturen bestehender Bildungsträger und Nutzung persönlicher Kontakte

Um ein Projekt in diesem Themenbereich zu realisieren, sollten verschiedene Orte für potenzielle Besuche bekannt und eine Kontaktaufnahme unproblematisch möglich sein. Hilfreich ist ein persönlicher Bekanntheitsgrad im lokalen und regionalen Umfeld zur Begeisterung für das Vorhaben.

Rahmende Struktur, offene Augen und Bereitschaft zu kreativer Nachhaltigkeit

Notwendig für die Durchführung von Vorhaben im Themenbereich „Lokal – Global“ ist eine grundlegende Planungskompetenz. Vor Beginn des Projektes sollte man sich über eine rahmende Struktur klar geworden sein, in der individuelle Lernprozesse ihren Raum beanspruchen können. Für die inhaltliche Auswahl und konkrete Umsetzung ist ein offener Blick des Multiplikators für Angebote im lokalen und regionalen Umfeld genauso wichtig wie die Bereitschaft zur Erprobung von Neuem im Feld der Nachhaltigkeit und Eine-Welt-Arbeit sowie die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Lernüberraschungen.

Nutzung des biographischen Potenzials der Teilnehmenden für eigene Lernerfahrungen und für Lernmotivationen für Jüngere

Das Wissen von Menschen im Dritten Lebensalter ist ein besonderer Schatz, der nicht nur im Austausch mit Gleichaltrigen eine Rolle spielt, sondern auch zum Dialog mit Menschen der jüngeren Generation einlädt. Dabei können die Biographien der Älteren unerwartete Reflexionen über aktuelle Probleme anregen.

Alternativer Stadtpaziergang: Einstieg über eine Sensibilisierung für Namen und Bezeichnungen in der Stadt

Namen und Bezeichnungen können der Ausgangspunkt für ein Nachdenken über den Zusammenhang von lokalen und globalen Bezügen sein.

- Zunächst kann in einer Vorstellungsrunde mit der Vorstellung des eigenen Namens ein Nachdenken über die Herkunft und Bedeutung des Namens verbunden sein.
 - Bezüge zwischen der eigenen Stadt und globalen Zusammenhängen können exemplarisch anhand von Straßennamen oder Häusernamen hergestellt werden: Nach welcher Person ist diese Straße oder dieses Haus benannt? Welche geschichtlichen Hinweise sind damit verbunden?
 - Lokal-globale Bezüge können auch über die Bezeichnung von Geschäften wahrnehmbar werden: Welche Geschäfte gibt es in der Stadt? Woher bekommt der Fleischer seine Ware? Wer beliefert die Modeboutique? Woher kommen die Blumen im Blumenladen? Welche Zeitungen gibt es am Kiosk?
- (im Anschluss an: ACK/ÖC 2000, S. 10)

Zum Einstieg in den Alternativen Stadtpiergang: Erfahrungen mit meiner Stadt

Die Teilnehmenden werden gebeten, auf einem ausgeteilten Arbeitsblatt ihre positiven und negativen biographischen Erfahrungen mit ihrer Stadt in eine Zeitleiste einzutragen, die globale Bezüge haben. In einem zweiten Schritt können ausgewählte biographische Stationen auf einem vorbereiteten Flipchart oder auf einem großen Plakat (analog zum Arbeitsblatt) – je nachdem ob die Methode in einem Seminarraum oder „auf dem Marktplatz“ durchgeführt wird – mit verschiedenfarbigen Stiften (eine Farbe pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin) eingetragen werden.

Erfahrungen mit meiner Stadt im globalen Kontext

Sehr positiv

Meine Geburt ————— Heute

Sehr negativ

(im Anschluss an: ACK/ÖC 2000, S. 12; 17)

Kontinuität im Lernen fördern, punktuelle Lernprozesse vermeiden

Wichtiger als ein Angebot, das Menschen für einen bestimmten Zeitpunkt zusammenbringt, erscheint, das prozessorientierte und weiterführende Lernen in einer Gruppe zu unterstützen, etwa indem eine Perspektive zum Weitermachen aufgezeigt wird. Dazu ist ein Feedback als Abschluss hilfreich, um die Erfahrungen der Teilnehmenden in ihren Alltag rückbinden zu können und Anregungen für Folgeveranstaltungen zu artikulieren.

Nachhaltige Kurzreisen: Blitzlicht als Feed-Back

„Ein ‚Blitzlicht‘ ist eine Methode, die zu einer Veranstaltung eine unmittelbare Rückmeldung ermöglicht. Jedes ‚Blitzlicht‘ hat vier Regeln – es ist wichtig, dass diese Regeln vor jedem ‚Blitzlicht‘ noch einmal in Erinnerung gerufen werden:

- In einem Blitzlicht redet man in der Ich-Form.
- Jedes Statement ist kurz.
- Äußerungen von anderen werden nicht kommentiert.
- Jeder kann etwas sagen, aber niemand muss sich daran beteiligen.

Der Moderator/die Moderatorin schreibt auf eine Tafel oder ein Flipchart einen Satz, der sich auf die Veranstaltung bezieht und von den Teilnehmenden mündlich auf Zuruf ergänzt werden soll („Aus dieser Veranstaltung gehe ich mit ...“, „Aufgrund dieser Veranstaltung werde ich in der nächsten Woche ...“, „Zu dieser Veranstaltung möchte ich Folgendes sagen“)“ Falls die Methode im Freien in der Stadt Anwendung findet, könnte auch ein vorbereitetes Plakat im DIN A3-Format mit entsprechenden Sätzen mitgebracht werden.

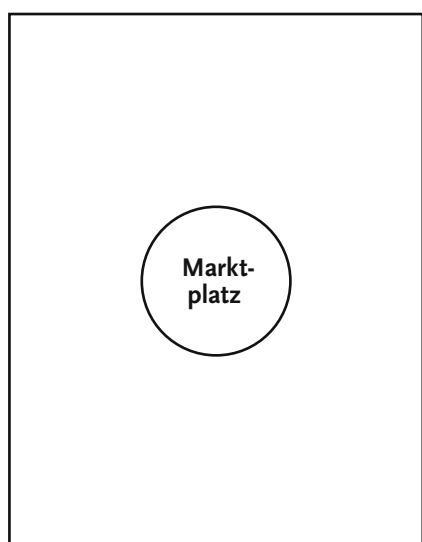
(vgl. ACK/ÖC 2000, S. 14).

Den lokalen oder regionalen Nahbereich als schützenden Rahmen zur Auseinandersetzung mit Globalisierung und Einer Welt akzeptieren

Die Herausforderung der Globalisierung kann als Chance zur persönlichen Auseinandersetzung im lokalen Kontext begriffen werden. Möglicher Ankerpunkt dafür ist der den Teilnehmenden seit Jahrzehnten bekannte Nahbereich, der Sicherheit, Gewissheit und Vertrautheit in der Auseinandersetzung mit komplexen Fragen gibt.

Alternativer Stadtspaziergang – Einen Alternativen Stadtplan entwerfen

Die Teilnehmenden bekommen jeweils ein Arbeitsblatt, auf dem sich in der Mitte ein Kreis mit dem Wort „Marktplatz“ (alternativ auch andere Begriffe, die den Mittelpunkt der Stadt charakterisieren) befindet. Es wird darum gebeten, die eigene Stadt aus dem eigenen Blick ausgehend vom Marktplatz zu beschreiben. Dabei sollen konkrete Orte benannt und auf das Papier gemalt werden, mit denen Bezüge zwischen der Stadt und dem globalen Kontext deutlich werden.



Dazu können z. B. folgende Anregungen gegeben werden:

- Kaffeeladen, Konfiserie (Pralinen) (Gibt es fair gehandelte Produkte?)
- Handy-Laden (Was wissen die Angestellten über den Krieg im Kongo?)
- Bäckerei, Fleischerei (Woher kommen die Zutaten und Produkte?)
- Eine-Welt-Initiativen oder Gruppen, Lokales Agenda-Büro (Was sind die Aktivitäten?)
- Teppichgeschäfte (Gibt es Teppiche, die nicht aus der Kinderklaverei kommen?)
- Gotteshäuser – auch nichtchristlicher Religionen (Welche Religionen gibt es?)
- Friedhöfe (Wie werden Menschen in verschiedenen Religionen bestattet?)
- ...

Gemeinsamen Genuss und die Gruppenerfahrung als konstruktiven Beitrag zum Lernen begreifen

Lernen muss Spaß machen, und ohne Genuss geht es nicht! Will man Nachhaltigkeit als Vision einer gerechten Einen Welt verwirklichen, darf man sich selbst nicht aus den Augen verlieren. Daher sollte bei noch so tiefgründigem Nachdenken auch das menschliche Grundbedürfnis nach Gemeinschaft und Einkehr im Auge behalten werden.

Den Zusammenhang „Lokal – Global“ als Perspektivenwechsel nutzen

In dem Anspruch, die Eine Welt in ihrer globalen Komplexität aus einem lokalen Blick zu betrachten, liegt eine Chance für einen Perspektivenwechsel. Eigenes Nachdenken und Tun können an globalen Beispielen im Umfeld reflektiert und es kann zur Wahrnehmung neuer Horizonte motiviert werden.

Lokal – Global: Einladung zum Perspektivenwechsel

Als Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden im Rahmen alternativer Stadtpaziergänge oder nachhaltiger Kurzreisen kann eine Lektüre der Forschungsreise von Lukanga Mukara (vgl. Paasche 1993) hilfreich sein, der Deutschland am Beginn des 20. Jahrhunderts – vor dem Hintergrund deutscher Kolonialgeschichte – aus einem „afrikanischen Blick“ betrachtet. Daraus können sich Anregungen zur Reflexion über scheinbar Selbstverständliches im lokalen Kontext ergeben, das eine globale Dimension hat.

Literatur:

- ACK/ÖC – Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland/Ökumenische Centrale (2000; Hg.): Lade deine Nachbarn ein. Materialheft II – Didaktische Arbeitshilfe. Frankfurt/Main.
- Paasche, Hans (1993): Die Forschungsreise des Afrikaners Lukanga Mukara ins innerste Deutschland. Bremen.

3.3 Themenfeld Ökonomie und Fairer Handel

BARBARA ASBRAND UND BIRGIT SCHÖSSWENDER

Dem Themenfeld Ökonomie sind insgesamt 15 Projekte zuzuordnen. Während eins dieser Projekte das Thema nachhaltige Geldanlagen bearbeitet, haben sich neun Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in unterschiedlicher Weise mit dem Fairen Handel beschäftigt (zum Fairen Handel siehe Seite 131). Dieses Handlungsfeld Globalen Lernens soll in diesem Kapitel deshalb im Mittelpunkt stehen. Neben den drei ausgewählten Projekten, die wir ausführlicher vorstellen wollen (s. u.), haben mehrere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren das Ziel verfolgt, mit entsprechenden Veranstaltungen den Fairen Handel in ihrer Kirchengemeinde bekannter zu machen, eine Erwachsenenbildnerin hat im Rahmen ihres Projektes Veranstaltungen zum Fairen Handel in das Kursangebot einer überregionalen Bildungseinrichtung integriert, und ein Projekt diente dazu, ein Kaffee-Quiz zu entwickeln und einzusetzen.

3.3.1 Blumenwelten – der dornige Weg vom Feld zur Vase

Der Projektbeitrag „Blumenwelten“ stammt von einer Teilnehmerin, die hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig ist. Frau Schmidt ist 62 Jahre alt und leitet seit 29 Jahren als Diplom-Pädagogin eine Familienbildungsstätte in katholischer Trägerschaft. Im Herbst 2005 hatten für Frau Schmidt die letzten 100 Tage ihrer Berufstätigkeit begonnen. Das Interesse an der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt“ kam nach eigener Aussage stark aus der eigenen Lebenssituation heraus. Die nachberufliche Phase zeichnete sich ab und sollte gestaltet werden. Die Bezugnahme auf die in die Jahre gekommenen 68er im Einladungstext zur Fortbildung erinnerten sie an ihre eigenen „wilden 68er-Erfahrungen“ und machte auf die weiteren Teilnehmenden neugierig. Globales Lernen war zwar ein neues Stichwort, aber eine Verbindung zur Eine-Welt-Arbeit lange latent vorhanden. Die Ökumenische Initiative Eine Welt war Frau Schmidt seit vielen Jahren ein Begriff. Die Auseinandersetzung mit Alter und Bildung war nicht zuletzt seit dem Studium ein Thema gewesen: Frau Schmidts Diplomarbeit 1975 trug den Titel „Wege der Bildungsarbeit mit älteren Menschen“.

Bei dem Praxisprojekt „Blumenwelten – der dornige Weg vom Feld zur Vase“ handelt es sich um eine Wander-Ausstellung²³, die von örtlichen Gruppen in die eigene Gemeinde geholt werden kann. Die Ausstellung besteht aus fünf großen Vasen mit überdimensionalen Blumensträußen. Auf deren Blättern finden sich Informationen zu jeweils einem



„Blumenwelten – der dornige Weg von Feld zur Vase“ (Foto: Vamos e. V.)

²³ Erstellt durch Vamos e. V. Münster, Kontakt siehe 3.1.4

bestimmten Aspekt des Themas (Schönheit der Blumen, Produktionsbedingungen in den Ländern des Südens, Flower Label Program etc.). Dazu können jeweils vor Ort Veranstaltungen und Führungen organisiert, lokale Kampagnen initiiert und Begleitmaterial ausgelegt werden.

Die Ausstellung wurde zum Jahresende 2004 für drei Wochen in der Familienbildungsstätte gezeigt. Als Ziele, die sie mit dem Projekt verband, nannte Frau Schmidt die Schaffung von Bewusstsein für Eine-Welt-Produkte, die Vernetzung mit örtlichen Eine-Welt-Gruppen und das Knüpfen langfristiger Beziehungen für weitere Zusammenarbeit. Blumen schienen hier ein besonders anschauliches Beispiel zu sein, kommen sie doch vielfach aus der „Dritten Welt“ und werden unter menschenunwürdigen und umweltschädigenden Bedingungen produziert. Zudem existiert mit den Blumen, die über das „Flower-Label-Program“ (s. dazu Abschnitt 3.1.4) gesiegt werden, auch eine konkrete Konsumalternative, für die geworben werden kann. Als Adressatinnen und Adressaten für dieses Projekt kamen für Frau Schmidt insbesondere Endverbraucherinnen und Endverbraucher aller Altersgruppen, Floristinnen und Floristen (vor allem Auszubildende) und allgemein an Eine-Welt-Themen Interessierte in Frage.

Kooperationspartner vor Ort war eine regionale Stelle zur Beratung von Weltläden und Aktionsgruppen im Fairen Handel, von der auch die Initiative zur Ausstellung ausging und die den Hauptanteil der Aufgaben übernahm: Auf- und Abbau der Ausstellung, Pressearbeit, Kontakt zu den Floristen, Führungen für die Klassen etc. Frau Schmidt beschreibt ihre eigene Rolle in der Umsetzung als die der Initiatorin. Als Leiterin der Bildungsstätte setzte sie den damit verbundenen Apparat für die Realisierung in Bewegung. Bei der Eröffnung sei sie nicht selbst dageigewesen, denn die Wahrnehmung von Parallelterminen habe sie daran gehindert.

Die Ausstellungseröffnung wurde von der örtlichen Presse begleitet. Der gezielten Einladung kamen drei Floristen nach, die bereits Blumen mit dem Flower Label verkaufen. Die Möglichkeit einer Ausstellungsführung war vor allem Schulen angeboten worden, was 15 Schulklassen nutzten. Als besonderen Erfolg wertet Frau Schmidt den Besuch einer Floristik-Klasse der Berufsschule, die sich einen ganzen Vormittag in der Ausstellung aufgehalten habe. Zusätzlich wurden alle Besucherinnen und Besucher der Familienbildungsstätte mit der Ausstellung konfrontiert – im Schnitt sind das 2000 Personen aller Altersstufen pro

Das Rad nicht neu erfinden: Angesichts der Komplexität des Fairen Handels ist es sinnvoll, das Rad nicht immer wieder neu zu erfinden. Jedes der hier vorgestellten Projekte gelingt u. a. deshalb, weil die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf vorhandene Erfahrungen, Kompetenzen und Materialien zurückgreifen, indem sie mit anderen Organisationen oder Personen zusammen arbeiten.

Im Projekt „Blumenwelten“ haben sich die richtigen Kooperationspartner gefunden: Die Familienbildungsstätte verfügt über den Raum, die Infrastruktur und den Zugang zu potenziellen Zielgruppen (Besucherinnen und Besucher sowie Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer), die lokale Eine-Welt-Initiative über das inhaltliche und methodische „Know-how“ Globalen Lernens. Die Verwendung einer Wanderausstellung ermöglicht es, eine professionell gestaltete Ausstellung zu zeigen, ohne diese selbst erstellen zu müssen. Die Aktiven vor Ort können sich auf die Organisation, die Öffentlichkeitsarbeit, die Gestaltung der Ausstellungseröffnung und das Rahmenprogramm konzentrieren. Auch das Projekt „Politik mit dem Einkaufskorb“ ist ein sehr gutes Beispiel für den Nutzen von Kooperationen: Durch die Zusammenarbeit mit bestehenden Kreisen und Gruppen innerhalb der Gemeinde – hier der kfd – wird das Erreichen einer bestimmten Zielgruppe erleichtert. Bei der Beschaffung von Bildungsmaterialien nutzte der Multiplikator des Projekts „Politik mit dem Einkaufskorb“ seine Kontakte zu den kirchlichen Hilfswerken und zur gepa. Hier zeigt sich, dass es nicht immer ein aufwändig zusammengestellter Koffer zu einem Thema sein muss: In einem didaktisch gestalteten Lernarrangement sind auch ein einfacher Videofilm oder eine Diaserie hilfreich.

Woche. Ob Endverbraucher/innen extra für die Ausstellung ins Haus kamen, kann laut Frau Schmidt kaum ermittelt werden. Sicher ist, dass eine Gruppe von kfd-Frauen die Ausstellung besuchte, die für die Thematik bereits sensibilisiert war. Frau Schmidt zeigt sich mit dem Besuch der Ausstellung sehr zufrieden, die alles in allem doch eine Menge Menschen erreicht habe. Schwerer fällt es, die konkreten Auswirkungen abzuschätzen. „Man weiß natürlich immer, dass der Schritt vom Wissen zum Tun relativ weit ist. Ob jetzt die Blumenhändler mehr Blumen mit dem Fairen Label verkaufen, das kann ich natürlich nicht sagen.“ Den Erfolg der Ausstellung im Hinblick auf mehr und dauerhaftere Vernetzung der Bildungsstätte mit örtlichen Eine-Welt-Aktiven und -Gruppen schätzt Frau Schmidt ebenfalls eher vorsichtig ein, berichtet aber, dass die Familienbildungsstätte mit dem Kooperationspartner bei der Durchführung der Ausstellung in Kontakt bleiben wolle, um weitere gemeinsame Veranstaltungen zu realisieren, wie es im Herbst 2005 auch bereits geschehen sei. Angesprochen darauf, ob die Ausstellung auch genutzt wurde, um das Thema speziell an ältere Menschen heranzutragen, entgegnet Frau Schmidt, dass Blumen durchaus ein für diese Zielgruppe geeignetes Thema sind und auch spezielle Angebote für diese Altersgruppe denkbar wären. Sie sieht in Blumen jedoch hauptsächlich ein generationenübergreifendes Produkt, weshalb die Beschränkung auf das Dritte Lebensalter nicht sinnvoll wäre. Generell ist sie der Ansicht, dass spezielle Angebote für Menschen im Dritten Lebensalter dann auch inhaltlich darauf Bezug nehmen sollten (z. B. Wohnformen im Alter), aber alles andere besser generationenübergreifend angeboten werden solle. Auch hält sie die Abgrenzung von Erwachsenenbildung und Altenbildung für schwierig: „Zwischen 30 und 70 Jahren sind die Leute doch relativ ähnlich“.

Frau Schmidt war bisher nicht direkt im Fairen Handel engagiert, dass ihr Praxisprojekt im Bereich des Fairen Handels liegt, ist wohl dennoch kein Zufall. So gehören Produkte aus Fairem Handel in der Familienbildungsstätte seit vielen Jahren zum Alltag und die im Rahmen der Fortbildung durchzuführende Recherche ließ Frau Schmidt den örtlichen Weltladen genauer unter die Lupe nehmen, in dem sie auch bisher schon Kundin war. Eine starke Affinität zum Fairen Handel war also vorhanden. Dass es aber ausgerechnet eine Ausstellung über Blumenproduktion wurde, hat eher mit Frau Schmidts Position als Leiterin der Bildungsstätte zu tun. Als solche wurde sie von der Mitarbeiterin der regionalen Beratungsstelle zum Fairen Handel angefragt, ob sie nicht Räume für die Ausstellung „Blumenwelten“ zur Verfügung stellen könne. Da Frau Schmidt durch die Fortbildung für das Thema sensibilisiert war, wurde sie zum perfekten Zeitpunkt angesprochen. Andernfalls hätte sie die Anfrage nach eigenem Bekunden möglicherweise abgewimmelt mit Verweis auf andere Projekte im Haus – so war die Bereitschaft groß, diese Ausstellung möglich zu machen.

Die Offenheit für und Hinwendung zu Themen des Fairen Handels lassen sich so durchaus als ein Effekt der Fortbildung beschreiben. Sie gab den Impuls, Themen gezielt anzugehen, die bisher im Hinterkopf waren: „Ich möchte meine Energie jetzt gerne für neue Sachen einsetzen.“ So plant Frau Schmidt nach ihrem Abschied als Leiterin der Bildungsstätte beispielsweise einen Frühstückstreff für Menschen in der nachberuflichen Phase mit ökologischen und fair gehandelten Produkten, über die sie dann auch Informationen weitergeben möchte. Die Option der Mitarbeit im örtlichen Weltladen wird von Frau Schmidt allerdings bezweifelt. Die basisdemokratischen Strukturen der Weltladen-Gruppe könnten für sie als ehemalige Leiterin, die es gewohnt ist, Dinge zu entscheiden, eine zu große Herausforderung werden. Zumal sie einigen Änderungsbedarf sehe, zum Beispiel einen professionelleren Warenverkauf. Den Einstieg in die örtliche Arbeitsgruppe zur Lokalen Agenda 21 kann sie sich dagegen vorstellen. „Für mich persönlich wird ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ sicherlich ein Schwerpunkt sein, an dem ich intensiv weiterarbeiten möchte, auch entsprechend lesen und das auch versuchen will, weiterzugeben. [...] Insoweit ist diese Fortbildung in meiner Lebenssituation super angekommen und hat mich auch ermutigt, diesen Schritt zu machen.“

3.3.2 Politik mit dem Einkaufskorb

Dieses Projekt führte ein Teilnehmer durch, der bereits seit vielen Jahren in der Kirchengemeinde und in der Eine-Welt-Arbeit aktiv ist. Herr Meyer ist 68 Jahre alt und war bis zu seiner Pensionierung Lehrer. Er ist langjähriges Mitglied im Pfarrgemeinderat und im Ausschuss für Mission, Entwicklung und Frieden aktiv. In seiner Tätigkeit als Lehrer an einer Hauptschule hat er viele



Im Fairhandelszentrum der Gepa (Foto: privat)

Jahre mit Misereor zusammengearbeitet. Allerdings hat erst die Teilnahme an der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ Herrn Meyer motiviert, in der Kirchengemeinde eine Veranstaltungsreihe durchzuführen, die einen dezidierten Bildungsanspruch im Sinne Globalen Lernens verfolgt. Bisher bestanden die Eine-Welt-Aktivitäten der Pfarrgemeinde darin, im Pfarrsaal fair gehandelten Kaffee auszuschenken, nach dem Gottesdienst fair gehandelte Produkte zu verkaufen und über ein jährlich als „Pfarrprojekt“ ausgewähltes Misereorprojekt zu informieren und dafür Spenden zu sammeln. Dies geschieht seit Anfang der 1980er Jahre, und Herr Meyer hebt die Kontinuität dieses Engagements als eine wichtige Rahmenbedingung für seine Seminarreihe zum Fairen Handel hervor. Die Informationsveranstaltungen sind eingebettet in einen Kontext, in dem Eine-Welt-Arbeit zum Alltag der Pfarrgemeinde gehört.

Die Idee für das Praxisprojekt von Herrn Meyer entwickelte sich nach seiner Aussage im Austausch mit den anderen Teilnehmenden der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“. Diesen Gedankenaustausch und die gegenseitige Unterstützung der Projektarbeit hebt Herr Meyer als den besonderen Nutzen der Fortbildung für ihn persönlich und sein eigenes Lernen hervor. Hiervon habe er am meisten profitiert; und aus seinen Erzählungen geht hervor, dass die geknüpften Netzwerke über den Tag hinaus Bestand haben (s. u.). „Der Austausch mit anderen ist eine Bereicherung und zugleich Motivation, neue Dinge in Angriff zu nehmen.“

Das Projekt „Politik mit dem Einkaufskorb“ ist eine Veranstaltungsreihe zum Thema Fairer Handel in der Frauengruppe von Herrn Meyers Kirchengemeinde. Herr Meyer wollte über die Situation von Kaffeebauern informieren, den Fairen Handel als Handlungsmöglichkeit darstellen und zum Kauf fair gehandelter Produkte anregen. Als langjährig „Eine-Welt-Engagierter“ der Kirchengemeinde suchte Herr Meyer Kontakt mit anderen Gruppen der Gemeinde und plante das Projekt schließlich gemeinsam mit der Vorsitzenden der kfd-Gruppe. Die Kooperation mit der Frauengruppe in der Gemeinde war auch inhaltlich begründet, Herr Meyer: „Da es um Einkauf geht, dachte ich, da sprichst du am ehesten die Frauen an.“ Frauen seien seiner Meinung nach diejenigen, die in den Familien am häufigsten für den Einkauf von Lebensmitteln zuständig seien.

Das Projekt wurde als dreiteilige Seminarreihe geplant. An allen Veranstaltungen nahmen etwa zwanzig Frauen unterschiedlichen Alters teil. Der erste Nachmittag galt der Information über den Fairen Handel und die Situation der Kaffeebauern, welche Herr Meyer mit Hilfe eines Vortrags

und einiger Dias vermittelte. Zentrale These von Herrn Meyers Vortrag ist, dass Konsumenten und Konsumentinnen mit ihrem Einkaufsverhalten politisch Einfluss nehmen und z. B. durch den Fairen Handel Kleinbauern in Entwicklungsländern unterstützen können. Einen biographischen Bezug stellt er nicht nur durch den Alltagsbezug der Teilnehmerinnen (Einkaufen) her, sondern auch in den Ausführungen zur Frage nach der Hochwertigkeit des Genussmittels Kaffee.

Kaffee ist wertvoll und hat seinen Preis – Herr Meyer berichtet: „Zum Beispiel anhand des Kaffeepreises: Die älteren Damen wussten noch genau, dass man früher, nach dem Krieg, ganz selten Bohnenkaffee trank, weil er zu teuer war. Das war eben der ‚gute Kaffee‘. Ein Pfund kostete damals gut zwanzig Mark. In vielen Familien wurde deshalb ‚Kathreiner‘

(Malzkaffee) bzw. Linde's Kornkaffee getrunken. Viele Frauen konnten sich daran erinnern. Jetzt ist der Bohnenkaffee ziemlich billig, das ist auch gut, aber die günstigen Preise dürfen eben nicht auf Kosten anderer gehen. Und das ist, glaube ich, vielen Teilnehmerinnen durch die Information klar geworden.“



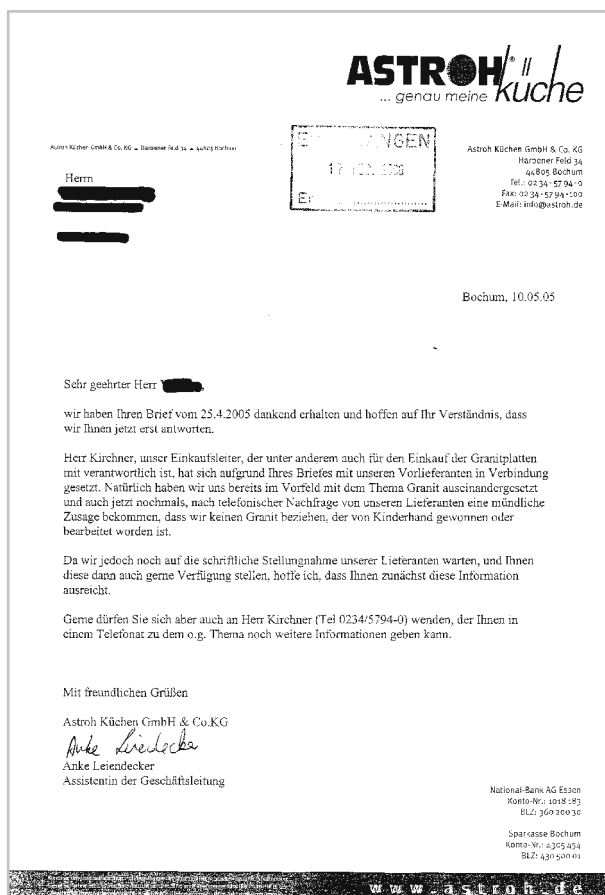
Produkte, die im Stadtteil erhältlich sind (Foto: privat)

Bei der zweiten Veranstaltung wurde ein Video-Film angeschaut, der den Weg des fair gehandelten Kaffees „von der Bohne bis zur Tasse“ darstellt. Nach der Diskussion über den Film wurden von Herrn Meyer konkrete Einkaufsmöglichkeiten für fair gehandelte Produkte im Stadtteil (Supermarkt, Bioladen, Aktionsverkäufe in der Kirchengemeinde) aufgezeigt. Videofilm und Dias hatte Herr Meyer bei Brot für die Welt gekauft bzw. bei der gepa entliehen. Die Teilnehmerinnen konnten sich die im Stadtteil erhältlichen Produkte anschauen und einen Händlernachweis einschließlich Preisliste mitnehmen. Herr Meyer wollte damit den Teilnehmerinnen den konkreten Einkauf fair gehandelter Produkte so einfach wie möglich machen. Am dritten Nachmittag fand schließlich eine Exkursion zum nahe gelegenen Fairhandelszentrum der gepa statt. Dieser Ausflug war zum einen ein Gemeinschaftserlebnis der Frauengruppe, inklusive Einkaufsmöglichkeit und Kaffeetrinken; zum anderen sollte er neben der Vertiefung der Informationen über Fairen Handel das konkrete Erleben ermöglichen. Herr Meyer: „Es ist einfach schön, wenn man eine Beziehung dazu hat. Wenn diese Waren nach dem Gottesdienst angeboten werden und man weiß, die sind von der gepa, und man war schon mal dort und hat dort dies und das über die Waren und ihre Produzenten erfahren, dann hat man eine andere Beziehung dazu.“ Eine Besonderheit bestand darin, dass der Weg mit dem öffentlichen Personennahverkehr zurückgelegt wurde. (Üblicherweise wird für die Ausflüge der Frauengruppe ein Bus organisiert.) Mit der Entscheidung, diesmal den ÖPNV zu nutzen, wollte Herr Meyer den Frauen diese Form der Mobilität als preiswerte Reisemöglichkeit bewusst machen (ein Tagesticket = Hin- und Rückreise für fünf Personen). So erhielt das Projekt ganz nebenbei einen dezidiert ökologischen Aspekt. Möglichen Nachahmern des Projektes empfiehlt Herr Meyer, falls sich kein Fairhandelsimporteure wie die gepa in der Nähe befindet, stattdessen den Besuch in einem größeren Weltladen.

Die Vielfältigkeit des Fairen Handels nutzen: Die inhaltliche und methodische Vielfalt des Fairen Handels bietet viele Gelegenheiten für Lernprozesse im Sinne Globalen Lernens (vgl. Asbrand 2003). Inhaltlich: Fairer Handel verbindet abstrakte Fragestellungen globaler Zusammenhänge mit konkreten Handlungsmöglichkeiten im Rahmen eines nachhaltigen Lebensstils. Methodisch: Fairer Handel als Lernort fördert selbst organisiertes Lernen, hilft beim Erwerb von Kompetenzen im Feld Nachhaltigkeit und ruft zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen (Konsumverhalten) und dem Fremden (wer steht am anderen Ende der Kette) auf.

Im Projekt „Politik mit dem Einkaufskorb“ wirken eine intentionale Wissensvermittlung unter Einsatz klassischer Seminarmethoden und konkrete Handlungsmöglichkeiten im Alltag (Einkaufsmöglichkeiten im Stadtteil) bzw. eine gewisse Alltäglichkeit der Thematik (u. a. Ausschank fair gehandelten Kaffees im Pfarrsaal, regelmäßige Projektunterstützung durch die Pfarrgemeinde) sehr produktiv zusammen. Mit der Weiterarbeit zum Thema „Kinderarbeit in indischen Steinbrüchen“ zeigt sich, wie im Fairen Handel konkretes Alltagshandeln mit relativ komplexen Fragen weltgesellschaftlicher Zusammenhänge verknüpft wird. Auch das Beispiel „Blumenwelten“ demonstriert diese Stärke des Fairen Handels: Blumen sind ein Beispiel für ein recht gut aufgearbeitetes Thema, zu dem viele Informationen, Materialien usw. existieren. Komplexe Zusammenhänge lassen sich anschaulich machen, das Produkt ist geeignet für lokale Aktionen (z. B. können Blumengeschäfte angesprochen werden, durch das Flower-Label-Program gesiegelte Blumen in das Sortiment aufzunehmen). Die Beispiele zeigen, dass sich der Faire Handel keinesfalls im Verkauf fair gehandelter Produkte erschöpft, sondern vielfältige Möglichkeiten expliziter Bildungsangebote bietet.

Im Fall des folgenden Projektes zeigt sich dieses Potenzial der Vielfältigkeit des Fairen Handels beispielsweise darin, dass sich Motivation und Lernprozesse der Mitarbeitenden im Weltladen auf ganz unterschiedliche Aspekte beziehen.



Herr Meyer berichtet generell von regen Diskussionen der kfd-Gruppe bei allen drei Veranstaltungen. Das große Interesse führt er auf die Freiwilligkeit der Teilnahme der Frauen zurück. Als dreiteilige Veranstaltungsreihe zum Thema Kaffee geplant, nahm die Veranstaltungsreihe einen ungeplanten weiteren Verlauf. Bereits beim ersten Termin kam von Seiten der Teilnehmerinnen die Frage auf, ob Küchenarbeitsplatten aus Granit möglicherweise unter problematischen Bedingungen (ausbeuterische Kinderarbeit) in Indien produziert würden. Anlass war die offensive Werbung einer Küchenfirma mit besonders preiswerten Küchenarbeitsplatten aus Granit, die vielen Frauen ins Haus geflattert war. Aus dieser Anfrage ergaben sich Erkundigungen durch Herrn Meyer bei dem Kinderarbeitsexperten von Misereor. Dieser hält es durchaus für möglich, dass Küchenarbeitsplatten aus Granit ebenso wie Grabsteine mit Hilfe problematischer Kinderarbeit in Indien hergestellt worden sein könnten. Beim zweiten Treffen mit den kfd-Frauen wurde Herr Meyer beauftragt, die Küchenfirmen anzuschreiben und um Auskunft bezüglich der Herkunft ih-

rer Küchenarbeitsplatten zu bitten. So ergab sich für Herrn Meyer unversehens die Einarbeitung in das Thema „Sozialstandards“ und ein reger Briefwechsel mit verschiedenen Küchenherstellern über deren Einhaltung. Eine der Firmen gab an, sich – als Folge der Anfrage – um die Herkunft und die Produktionsbedingungen des Granits in Indien zu kümmern. Dieser Prozess setzte sich ferner fort in der Auswahl eines Misereorprojektes als „Pfarrprojekt“, welches Steinbrucharbeiter in Indien unterstützt. Außerdem intensivierte Herr Meyer sein Engagement und plant derzeit in Kooperation mit anderen Initiativen und Personen (u. a. mit einem anderen Teilnehmer der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“) in ihren jeweiligen Heimatstädten Beschlüsse der Gemeinderäte mit dem Ziel zu erwirken, im kommunalen Beschaffungswesen auf Produkte aus ausbeuterischer Kinderarbeit zu verzichten. Mit der kfd wurden weitere Termine vereinbart, die Beschäftigung mit Eine-Welt-Themen wird fortgesetzt.

Herr Meyer sieht den Lernerfolg auch in politischer Hinsicht: Gelernt hätten die Frauen, dass man etwas bewirken kann, „wenn man mit offenen Augen durch die Welt geht, an Ungerechtigkeiten Anstoß nimmt und versucht, sie zu mildern bzw. zu beseitigen. Das hat beispielsweise die Frage nach den Küchenarbeitsplatten aus Granit gezeigt. Diese Einsicht möchte ich mit den weiteren Treffen unterstützen. Ich werde den Frauen von dem Schriftverkehr berichten, von dem, was sie mit ihrer Frage und wenn man ihr nachgeht bewirkt haben, und ihnen Mut machen, sich auch weiter für Menschen in Not zu engagieren.“

Selbst organisiertes Lernen: Der Faire Handel bietet vielfältige Gelegenheiten für selbst organisiertes Lernen: Individuell höchst unterschiedliche Lernprozesse lassen sich in der Weltladengruppe nachzeichnen. Dieses Praxisbeispiel zeigt die hohe Relevanz der gelingenden Moderation von Gruppenprozessen und gleichzeitig die Herausforderung für die Multiplikatorinnen, Lernprozesse in einer Gruppe als Gruppenmitglieder zu initiieren und zu gestalten. Hier ist methodische Kompetenz im Umgang mit Mitarbeitenden und in der Gruppenkommunikation gefordert. In dem Projekt „Politik mit dem Einkaufskorb“ werden selbst organisierte Lernprozesse sichtbar in dem Aufgreifen der Frage nach den Küchenarbeitsplatten aus Granit. Hier ist dann auch das ständige Weiterlernen und die persönliche Weiterentwicklung auch des Multiplikators gefordert, der selbst ein Lernender im Dritten Lebensalter ist.

3.3.3 Der Weg eines Weltladens in die Innenstadt

Zwei Multiplikatorinnen haben als gemeinsames Projekt die Umstrukturierung eines Weltladens ausgewählt. Ihre Motivation, sich in diesem Projekt zu engagieren, ist vielschichtig: Frau Friedel fand im Ruhestand die Zeit, ihrem Interesse an der Eine-Welt-Thematik nachzugehen. Ihre Motivation war es auch, in einer Gruppe mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten. Auch für Frau Stumpf war die Weltladenarbeit zunächst eine Möglichkeit, die Zeit des Ruhestandes sinnvoll zu gestalten. Allerdings hatte sie den Einstieg in die Weltladenarbeit eher durch persönliche Kontakte als durch ein inhaltliches Interesse gefunden. Sie schätzt es, dass sie im Weltladen ihre Kenntnisse aus ihrer Tätigkeit in einem kaufmännischen Beruf einsetzen kann. Einsichten



Eröffnungsfeier (Foto: privat)

in die Zusammenhänge in einer globalisierten Welt und die Hintergründe des Fairen Handels habe ihr erst die Teilnahme an der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ eröffnet, da habe sie erkannt, dass Weltladenarbeit mehr ist als nur eine Freizeitbeschäftigung. Dagegen betont Frau Friedel, dass sie im Projektverlauf vor allem neue Kenntnisse über betriebswirtschaftliche Abläufe in einem Laden erworben habe.

Das Projekt begann bereits im Februar 2004 und dauerte bis nach Abschluss der Fortbildung an. Ziel war der Umzug des Weltladens in ein eigenes Ladengeschäft in der Innenstadt, welcher inzwischen erfolgreich stattfand. Zunächst ging es darum, den Umsatz zu steigern und neue Kundinnen sowie Kunden zu erreichen (beispielsweise auch Kirchengemeinden als Kommissionskunden), damit die Kosten für den eigenen Laden gedeckt werden können. Ferner mussten neue (ehrenamtliche) Mitarbeitende gewonnen werden, um die angestrebte Ausweitung der Öffnungszeiten des Ladens erreichen zu können. Etwa zeitgleich mit dem Projektbeginn der beiden Multiplikatorinnen gab es eine vollständige Erneuerung im Kreis der Mitarbeitenden und des Vorstands des Weltladens.

Bis zur Neueröffnung des Ladens in der Innenstadt hat sich die Zahl der Mitarbeitenden von drei auf 25 erhöht, und die Öffnungszeiten wurden von drei auf acht Stunden am Tag gesteigert. Neu eingeführt wurde ein regelmäßiges Treffen der Mitarbeitenden, das der Information und dem Austausch über Weltladen-bezogene Themen, aber auch dem gegenseitigen Kennenlernen dient. Die Aussicht, in ein neues Ladenlokal umzuziehen, gab der Gruppe einen starken Motivations- schub. Gleichzeitig war der Umzug eine große Herausforderung für die Gruppe Ehrenamtlicher.



Engagierte Menschen bei der Arbeit (Foto: privat)

Als sehr hilfreich wird die Unterstützung durch die regionale Weltladenberatung (Gruppenberatung) eingeschätzt und die Teilnahme der Multiplikatorinnen an der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt“. Frau Stumpf: „Ich glaube, wenn wir die Fortbildung nicht gemacht hätten, hätten wir jetzt vielleicht den neuen Laden noch nicht. Ich glaube nicht, dass wir dann den Mut gehabt hätten.“ – Frau Friedel: „Es war eine Ermutigung, denn der Umzug des Ladens war ein Kraftakt.“ Als Herausforderung betrachten die Multiplikatorinnen den Prozess des Über-

gangs vom bisherigen zum jetzigen Weltladen-Konzept nicht nur in personeller, sondern auch in finanzieller Hinsicht. Erfreulicherweise konnte der Umsatz im Projektverlauf verdoppelt werden. Für die Finanzierung der Beleuchtung und der Einrichtung wurden erfolgreich Zuschussanträge gestellt. Der neu eröffnete Laden besteht aus zwei großen hellen und freundlichen Verkaufsräumen mit viel Licht sowie einem Lagerraum. Die Produkte sind ansprechend dekoriert und werden teilweise auf Glasregalen präsentiert. Fußboden und Ladentheke sind aus hellem Holz. Der Laden liegt in unmittelbarer Nähe der innerstädtischen Fußgängerzone in einer Straße mit weiteren Geschäften. Die Mitarbeitenden sind sehr stolz auf das, was sie hier geleistet haben.

Alle Arbeiten in diesem Weltladen werden von Ehrenamtlichen erledigt. Es handelt sich um Menschen im Alter zwischen 18 und 67 Jahren, ca. ein Drittel der Mitglieder der Ladengruppe sind unter 30 Jahre alt. Auch den Multiplikatorinnen in diesem Projekt ist es wichtig, dass Menschen aller Altersgruppen mitarbeiten, da sich auch Kundinnen und Kunden verschiedenen Alters durch das Angebot des Weltladens angesprochen fühlen sollen. Verschiedene Menschen in einer Gruppe verfügten ferner über verschiedene Potenziale, die sich für die Arbeit nutzen lassen. Der Vorzug der Ruheständler sei allerdings, dass sie zeitlich verfügbar seien für ehrenamtliches Engagement und auch verlässlicher als beispielsweise Studierende – Eigenschaften, die in einem Ladenbetrieb notwendig sind. Unter den Ehrenamtlichen, die in der Ladengruppe mitarbeiten und Verkaufsdienste übernehmen, finden sich ähnlich vielschichtige Motivationen wie bei den beiden Multiplikatorinnen.

Frau Weiß kam zum Weltladen, als sie sich nach dem Tod ihres Mannes in einer biographischen Umbruchsituation befand. Die Weltladenarbeit bot ihr die Möglichkeit, in Gemeinschaft mit anderen etwas Sinnvolles zu tun. Die inhaltlich-politische Seite des Fairen Handels, developmentpolitische Fragen oder das Thema Welthandel sind für sie nach wie vor nicht von zentraler Bedeutung, sondern die Freude am Verkaufen und am Umgang mit Kunden. Herr Bischof dagegen, ein 68-jähriger Diplomtheologe im Ruhestand, hatte sich im Rahmen seiner Tätigkeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung jahrzehntelang mit diesen Themen beschäftigt und kam nach dem Ende der Berufstätigkeit aufgrund einer explizit politisch-inhaltlich begründeten Motivation in die Weltladenarbeit.

Auch die beiden Multiplikatorinnen engagieren sich ehrenamtlich. Als Mitglied des Vorstands ist Frau Stumpf zuständig für das Lager und den Warenbestand, die Buchhaltung und die Finanzen. Sie hat die Renovierung des neuen Ladens organisiert und die Einrichtung geplant. Frau Friedel hat den Wareneinkauf und die Kommunikation mit den Mitarbeitenden übernommen. Gemeinsam mit einer dritten Vorstandskollegin halten sie im Weltladen die Fäden zusammen. Die ehrenamtlichen Mitglieder des Laden-Teams sind die Zielgruppe des Praxisprojektes von Frau Stumpf und Frau Friedel. Sie müssen die Veränderungen des Weltladens mitgestalten und mittragen. Insofern betonen die beiden Frauen ganz besonders den Nutzen der Fortbildungsmodule zum Umgang mit Mitarbeitenden. Sie hätten im Verlauf des Projekts viel über Gruppenprozesse und Vermittlungsmethoden gelernt und erfahren, dass es sich lohnt, andere Menschen für eine Idee zu aktivieren und gemeinsam schwierige Situationen zu meistern. Neben der Reflexion über die Arbeit in Gruppen heben die Multiplikatorinnen die Beschäftigung mit den Themen Öffentlichkeitsarbeit und Projektfinanzierung in der Praxisphase als sehr nützlich hervor.

In diesem Praxisprojekt finden wir die Situation, wie sie mit der Fortbildung „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im dritten Lebensalter“ intendiert war: Zwei Multiplikatorinnen werden befähigt und ermutigt, Engagement zu initiieren und Gruppenprozesse

Biographische Bezüge: Die inhaltliche und methodische Vielfalt des Handlungsfeldes erlaubt die Bezugnahme auf *biographische Erfahrungen*.

Im Weltladen können Menschen aufgrund völlig unterschiedlicher Lebenserfahrungen und aus Motiven, die in der individuellen Lebensgeschichte begründet sind, zusammenarbeiten. Auch das bürgerschaftliche Engagement im Weltladen leistet Sinnstiftung in Umbruchphasen. Ferner können Mitarbeitende ihre im Laufe der Biographie erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen einbringen oder ganz neue Schwerpunkte entwickeln.

Im Projekt „Blumenwelten“ hat die Multiplikatorin die biographische Relevanz vor allem in ihrem eigenen Lernprozesses erfahren. Zum Beispiel im Austausch innerhalb der Gruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – u. a. zu der Frage, wie der Einstieg in den Ruhestand gestaltet werden kann – oder in der Beschäftigung mit bisher brachliegenden Themen. Aus der Befassung mit weiteren Projektideen zeichnen sich für sie Perspektiven für die nachberufliche Phase ab.

zu moderieren in einer Gruppe von Ehrenamtlichen, in der sie selbst engagierte Mitglieder sind. Gleichzeitig zeigen die Äußerungen der beiden Frauen, wie schwierig es ist, die Balance zu halten zwischen der eigenen Rolle als Gruppenmitglied und der Rolle der Moderatorin, der mit dem Vorstandsamt eine hervorgehobene Position in der Gruppe zukommt. Die Frage, inwiefern die Gruppe vom Kompetenzgewinn der Multiplikatorinnen profitiert, können die befragten Mitarbeitenden des Weltladens, Frau Weiß und Herr Bischof, zunächst nicht beantworten. Frau Stumpf erklärt daraufhin: „Die Wirkung ist eine indirekte. Die Erfahrungen, die wir gemacht haben, schlagen sich in der Arbeit nieder, ohne dass die Mitarbeiter das direkt merken. [...] Wir könnten Mitarbeiterschulungen machen. Aber da sind wir zurückhaltend, weil wir nicht als Gängler oder Besserwisser auftreten wollen. [...] Also vermitteln wir das lieber indirekt. Man kann das nur portionsweise, kameradschaftlich rüberbringen, damit es nicht falsch verstanden wird. Das verlangt ein bisschen Fingerspitzengefühl. Aber es läuft ja gut.“ Die Multiplikatorinnen verzichten explizit auf intentionale Lern- bzw. Fortbildungsangebote. Frau Stumpf zieht der Mitarbeiterschulung die situative Unterstützung von Mitarbeitern vor, etwa wenn sie merkt, dass diese Probleme im Umgang mit Kunden haben. Hier wird informelles Lernen der Mitarbeitenden gezielt, aber unauffällig durch die Multiplikatorin gefördert. Basis für die gute Zusammenarbeit in der Ladengruppe ist das gegenseitige Vertrauen, das von den Mitarbeitenden als das A und O hervorgehoben wird, geregelte Kommunikation und klare Zuständigkeiten. Darüber hinaus betonen die Multiplikatorinnen den Teamgedanken: „Nur im Team können wir was schaffen. Einer allein ist fehl am Platz.“

Das informelle Lernen der ehrenamtlichen Mitarbeitenden im Weltladen bringt die 57-jährige Frau Weiß, die einmal wöchentlich einen Verkaufsdienst übernimmt, auf den Punkt: „Den Weltladen habe ich nicht gekannt. Über Fairen Handel und das alles habe ich nichts gewusst. [...] Ich war vorher Hausfrau. Für mich ist das alles Neuland, früher habe ich mich mit ganz anderen Dingen beschäftigt. Man hat jetzt Kontakt zu anderen Leuten und es ist abwechslungsreich. Ich hab zum Beispiel früher nie etwas mit einer Kasse zu tun gehabt. Da musst du genau aufpassen, denn mit so etwas hab ich mich ja früher nicht ausgekannt. [...] Und so gesehen ist für mich schon das alles neu. Gelernt habe ich das Verkaufen, den Umgang mit Kunden. Ich könnt jetzt aber nicht sagen, mein Leben hat sich total verändert – aber es ist reicher geworden, man tut etwas Sinnvolles.“

Intergenerationelles Lernen: Alle drei Praxisprojekte aus dem Bereich des Fairen Handels sind Plädoyers für Globales Lernen in generationenübergreifenden Gruppen. Den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ist es wichtig, dass sich der Kreis der Teilnehmenden nicht auf Menschen jenseits des 55. oder 60. Lebensjahres beschränkt. Die kfd-Gruppe des Projekts „Politik mit dem Einkaufskorb“ ist eine altersgemischte Gruppe ebenso wie das Team des Weltladens, das auch für Menschen im Dritten Lebensalter Lerngelegenheiten und Möglichkeiten des Engagements bietet. Frau Schmidt formuliert ihre Entscheidung, alle Altersgruppen mit ihrem Projekt gleichermaßen ansprechen zu wollen, ironisch: „Ich geh doch zu keinem Seniorennachmittag [...]“

Exkurs: Fairer Handel

Der Faire Handel vereint unterschiedliche Akteure und Ansätze, eine lange Geschichte voller Wandlungen, Menschen in allen Kontinenten und eine große Vielfalt von Produkten und Informationen.

Zentrale *Grundsätze* des Fairen Handels sind eine langfristige Zusammenarbeit mit den Produzierenden, die Verwirklichung demokratischer, transparenter Strukturen, die Zahlung existenzsichernder Preise, die Gewährung von Vorfinanzierung und die generelle Einhaltung von Sozial- und Umweltstandards. Gewinne werden in den Fairen Handel reinvestiert. Produzentenpartner im Süden sind überwiegend Genossenschaften und Kooperativen, aber auch Betriebe, die ihrer sozialen und ökologischen Verantwortung gerecht werden. Hier wird der Mehrerlös aus dem Fairen Handel oftmals für den Ausbau von Gemeinschaftseinrichtungen, wie Schulen und Krankenversorgung, verwendet.

Zentrale *Akteure* sind im Süden Produzierende bzw. ihre Zusammenschlüsse, im Norden Fair-Handels-Importeure, Siegelorganisationen, Weltläden als Fachgeschäfte für Fairen Handel und Aktionsgruppen vor allem in kirchlichen Kontexten. Fair-Handels-Importeure wie z. B. das gepa Fair-Handelshaus, El Puente, dwp oder BanaFair kaufen Waren zu fairen Bedingungen bei Produzierenden im Süden und vertreiben sie in Deutschland. Die rund 800 Weltläden in Deutschland führen ein breites Sortiment fair gehandelter Waren, von Kaffee bis Haushaltswaren. Zusätzlich leisten Weltläden Informations- und Kampagnenarbeit für einen gerechteren Welthandel. Die Siegelorganisation TransFair handelt nicht selbst, sondern vergibt ein Siegel für fair gehandelte Produkte und kontrolliert die Einhaltung der Handelsbedingungen. Das Siegel ermöglicht es auch konventionellen Unternehmen, mit einzelnen Produkten am Fairen Handel teilzunehmen. Weitere Organisationen und Einrichtungen, insbesondere die kirchlichen Jugendverbände und Hilfswerke, unterstützen den Fairen Handel. All diese Akteure haben sich bundesweit im Forum Fairer Handel zusammengeschlossen. Im Fairen Handel in Deutschland sind haupt-, neben- und ehrenamtlich ca. 30 000 Menschen aktiv. Etwa 22 000 Supermarktfilialen haben Produkte mit dem TransFair-Siegel im Sortiment. Der Gesamtumsatz mit fair gehandelten Produkten beträgt aktuell knapp 100 Mio. Euro, davon entfallen rund 60 Mio. Euro auf die Weltläden.

Die drei Standbeine des Fairen Handels, Projektunterstützung durch partnerschaftlichem Handel, Bildungsarbeit und Kampagnen zur Veränderung des konventionellen Welthandels, haben sich im Laufe einer bewegten *Geschichte* herausgebildet. Begonnen hatte die Aktion Dritte Welt Handel Ende der 1960er Jahre als politische Bildungsbewegung. Ziel waren strukturelle Veränderungen im Verhältnis zwischen Nord und Süd, im Mittelpunkt stand die Informationsarbeit, auch die Produkte dienten primär als Informationsträger über Kultur, Traditionen und soziale und wirtschaftliche Zusammenhänge. Mitte der 1970er Jahre gewann die konkrete Hilfe für die Produzierenden an Bedeutung, mit der gepa wurde das erste Handelsunternehmen in Deutschland gegründet, es entstanden die ersten Dritte-Welt-Läden. Ab Anfang der 1980er Jahre wurden Waren aus dem Weltladen vermehrt zur

„Fairer Handel ist eine Handelspartnerschaft, die auf Dialog, Transparenz und Respekt beruht und nach mehr Gerechtigkeit im internationalen Handel strebt. Durch bessere Handelsbedingungen und die Sicherung sozialer Rechte für benachteiligte Produzierende und Arbeitende – insbesondere in den Ländern des Südens – leistet der Faire Handel einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung. Fair-Handels-Organisationen engagieren sich (gemeinsam mit Verbraucherinnen und Verbrauchern) für die Unterstützung der Produzierenden, die Bewusstseinsbildung sowie die Kampagnenarbeit zur Veränderung der Regeln und der Praxis des konventionellen Welthandels.“ (Definition der internationalen Vereinigung der Dachorganisationen des Fairen Handels ‚FINE‘)

individuellen Konsumalternative und in einen alternativen Lebensstil eingebettet. Nicht mehr die Politisierung durch Information, sondern die „Politik mit dem Einkaufskorb“, der Aufbau und das Nutzen von Verbrauchermacht sollten zu Veränderungen beitragen. Ab Ende der 1980er Jahre kam es auch aus Verantwortung gegenüber den Produzierenden, die als Partnerinnen und Partner agierten, zu einer starken Handelsausweitung. Die gepa begann, ihre Produkte auch im konventionellen Lebensmitteleinzelhandel zu vertreiben. Das TransFair-Siegel wurde auf den Weg gebracht, um fair gehandelte Produkte im Lebensmitteleinzelhandel kenntlich zu machen. Die 1990er Jahre waren geprägt durch eine weitere Ausweitung der Produktpalette, durch die Verbesserung von Qualität und Design der Produkte und durch eine fortgesetzte Professionalisierung innerhalb der nach wie vor von ehrenamtlicher Mitarbeit geprägten Weltläden. Politische Kampagnen rückten in den letzten Jahren wieder verstärkt ins Bewusstsein der Bewegung. Dies schlägt sich z. B. im Bestreben nieder, sich zu Netzwerken zusammen zu schließen, um sich auf politischer Ebene Gehör zu verschaffen.

Einige Informationen zum Fairen Handel für Einsteigende:

- Das Forum Fairer Handel bietet unter dem Titel „Fairer Handel – für eine gerechte Welt“ ein Faltblatt an, das die wesentlichen Elemente des Fairen Handels erläutert, ferner eine kleine Broschürenreihe zu zentralen Fragen des Fairen Handels. Beides kann im Internet heruntergeladen oder auf Papier für Veranstaltungen bestellt werden: Forum Fairer Handel, Christofsstr. 13, 55116 Mainz, Tel. (0 61 31) 9 07 42 50, info@forum-fairer-handel.de, www.forum-fairer-handel.de
- Das Heft „Who ist who im Fairen Handel?“ enthält Informationen über die Struktur und Grundlagen des Fairen Handels und die Grundlagen, stellt Produzenten vor und listet Importeure und Vertriebsstellen auf. Eine Neuauflage erscheint voraussichtlich Anfang 2006. Im Internet steht die alte Fassung als Download zur Verfügung: Die Verbraucher Initiative e. V., Elsenstraße 106, 12435 Berlin, Tel: (0 30) 53 60 73-3, Fax: (0 30) 53 60 73-45, mail@verbraucher.org, www.verbraucher.org

Der Faire Handel ist nicht die einzige Möglichkeit, auf eine Verbesserung des Gebarens im Welthandel hinzuwirken. Die Projekte, die sich mit Blumen und Küchenarbeitsplatten aus indischem Granit beschäftigen, sind eher im Bereich des *Sozialstandard-Ansatzes* anzusiedeln. Während der Faire Handel eine andere Form des Handelns verwirklicht, sich auch speziell um benachteiligte Gruppen von Produzierenden bemüht, soll mit dem Kampf um die Einhaltung von Sozialstandards eine Veränderung im konventionellen Handel erreicht werden. Es geht hier beispielsweise darum, die Rechte von Arbeitnehmenden in Plantagen oder Weltmarktfabriken durchzusetzen. Kampagnen, die in diesem Bereich arbeiten, sind zum Beispiel das Flower-Label-Program oder die geplante Einführung eines Siegels für Granit, der ohne Kinderarbeit gewonnen wird (vergleichbar dem Rugmark-Siegel für Teppiche). Sie sind nicht Teil des Fairen Handels, aber sozusagen die andere Seite der Medaille: einerseits müssen Alternativen zur herrschenden Wirtschaftsweise entwickelt werden, andererseits aber auch auf die konventionellen Unternehmen eingewirkt werden, Sozial- und Umweltstandards zu verwirklichen.

3.3.4 Praxistipps für Veranstaltungen und Projekte zum Thema „Fairer Handel“

Welche konkreten Tipps lassen sich aus den geschilderten Projekten für Aktivitäten im Themenfeld Fairer Handel ableiten?

Kooperationen suchen und vorhandene Aktionsideen nutzen

Wer sich im Fairen Handel engagieren möchte, sollte recherchieren, mit welchen Themen aktuelle Kampagnen und NRO-Netzwerke sich beschäftigen, was sie an Aktionen und dazugehörigen Materialien anbieten. Viele Gruppen, Initiativen, Organisationen bieten ausgearbeitete, professionell aufbereitete Aktionsvorschläge, die aufgegriffen bzw. ausgeliehen werden können. Einige Beispiele:

Blumen:

Die internationale Blumenproduktion gehört mit zu den am besten aufgearbeiteten Themen im Bereich der Eine-Welt-Arbeit. Die internationale Menschenrechtsorganisation FIAN koordiniert seit 1991 eine *Blumen-Kampagne*, in der Brot für die Welt und terre des hommes sowie zahlreiche internationale Organisationen und Gewerkschaften mitwirken. Die Kampagne führte u. a. 1999 zur Gründung des *Flower Label Program* (FLP). Das FLP vergibt ein Gütesiegel für sozial- und umweltverträgliche Blumenproduktion, in ihm haben sich Blumenproduzenten, Blumenhändler, Menschenrechtsorganisationen und Gewerkschaften zusammengeschlossen. FLP-zertifizierte Blumen stammen aus umweltgerechter und menschenwürdiger Produktion, basierend auf folgenden Kriterien: Existenzsichernde Löhne, Gewerkschaftsfreiheit, Gleichbehandlung, Verbot von Kinder- und Zwangsarbeit, Gesundheitsvorsorge, Verbot hochgiftiger Pestizide und verantwortlicher Umgang mit natürlichen Ressourcen. Unabhängige Prüfungen und der Einbezug der Arbeitenden und ihrer Organisationen garantieren eine hohe Qualität. Blumen mit dem Flower-Label sind ausschließlich in Blumen-Fachgeschäften erhältlich. In einigen Supermärkten gibt es seit September 2005 „*fairfleurs*“, Rosen mit dem TransFair-Siegel, zu kaufen. Bei der Erarbeitung der Fairtrade-Kriterien wurde eng mit dem FLP kooperiert und ein großer Teil der ökologischen und sozialen Richtlinien übernommen. Rund um die Blumenproduktion gibt es eine Vielzahl von anschaulichen Materialien, die bei den genannten Organisationen erhältlich sind, so z. B. die *Ausstellung „Blumenwelten“*, die bei Vamos e. V. entliehen werden kann.

FIAN-Deutschland e. V., FoodFirst Informations- und Aktions-Netzwerk, Düppelstraße 9–11, 50679 Köln, Tel. (02 21) 7 02 00 72, Fax (02 21) 7 02 00 32, fian@fian.de, www.fian.de

Flower Label Program FLP e. V., Siegfriedstr. 1–3, 50678 Köln, Tel. (02 21) 3 40 66 45, Fax (02 21) 3 40 69 68, info@fairflowers.de, www.fairflowers.de

TRANSFAIR e. V., Remigiusstraße 21, 50937 Köln, Tel.: (02 21) 94 20 40-0, Fax: (02 21) 94 20 40-40, E-mail: info@transfair.org, www.transfair.org

blumen? fair! dankeschön ...: Kampagne des Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e. V. (VEN), Hausmannstraße 9–10, 30159 Hannover, Tel. (05 11) 39 08 89 80, Fax (05 11) 39 16 75, ven-fairerhandel@t-online.de, www.ven-nds.de, www.faireblume.de

Ausstellung „Blumenwelten“: Vamos e. V., Achtermannstr. 10–12, 48153 Münster, Tel. (02 51) 4 54 31, Fax (02 51) 5 79 63, vamos@muenster.de, www.vamos-muenster.de/blumenwelten/

Faire Woche:

Die Faire Woche ist eine bundesweite Aktionswoche, die seit 2001 vier Mal Ende September stattfand. Sie wird gemeinsam von den im Forum Fairer Handel zusammengeschlossenen Akteuren veranstaltet. Die Klammer bilden jeweils ein Motto (2005: Köstlichkeiten aus aller Welt) und zentral erstellte Materialien. Sie können jedoch in einer Vielzahl von Veranstaltungen eingesetzt werden, die den örtlichen Aktiven überlassen bleiben. Ein gemeinsamer Terminkalender im Internet gibt eine Übersicht. An der Fairen Woche beteiligen können sich alle, die Öffentlichkeitsarbeit für den Fairen Handel machen möchten, also auch Bildungseinrichtungen, Kantinen, Gemeindegruppen. Die Faire Woche 2006 findet vom 18. bis. 30. September statt und wird Aktionen mit Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen.

Faire Woche, c/o Weltladen-Dachverband, Karmeliterplatz 4, 55116 Mainz, Tel. (0 61 31) 6 89 07-93, info@fairewoche.de, www.fairewoche.de

Gerechtigkeit jetzt!:

Die Welthandelskampagne ist ein Bündnis aus 36 Organisationen aus den Bereichen Entwicklung, Kirche, Umwelt, Menschenrechte und Gewerkschaften. Das Bündnis wurde im Sommer 2003 gegründet und ist Teil einer internationalen Bewegung für gerechten Welthandel. Gerechtigkeit jetzt! begleitet die aktuelle Verhandlungsrunde der WTO, bei der Entwicklungschancen für arme Länder im Vordergrund stehen sollen. Dabei geht das Bündnis zweigleisig vor: Zum einen sollen Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit, Veranstaltungen und Aktionen dazu beitragen, dass viele Menschen über die Ungerechtigkeit im Welthandel informiert sind und sich engagieren wollen. Zum anderen soll durch Lobbyarbeit Druck auf politische Entscheidungsträger vor allem in der Bundesregierung und in der EU-Kommission ausgeübt werden. Die Mitwirkung an der Welthandelskampagne ist auf verschiedene Art und Weise möglich. Sie reicht von der Beteiligung an E-Mail-Aktionen bis zur Gründung von Aktionsgruppen.

Gerechtigkeit jetzt! – Die Welthandelskampagne, Am Michaelshof 8–10, 53177 Bonn, Tel. (02 28) 3 68 10 10, Fax (02 28) 92 39 93 56, info@gerechtigkeit-jetzt.de, www.gerechtigkeit-jetzt.de

Auf vorhandene Materialien zurückzugreifen

Zum Fairen Handel gibt es eine unglaubliche Menge an Bildungsmaterialien und Lernmodellen, die ausgeliehen werden können. Empfehlenswert ist, kritisch damit umzugehen und eine Auswahl treffen. Weniger ist oft mehr.

Bezugsquellen für Bildungsmaterialien (Auswahl):

EPIZ – Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum, Gneisenastr. 67, 10961 Berlin, Tel. (030) 6 92 64-18, Fax (030) 6 92 64-19, EPIZ-Berlin@t-online.de, www.epiz-berlin.de

EPIZ – Entwicklungspädagogisches Informationszentrum, Planie 22/Eingang A, 72764 Reutlingen, Tel. (071 21) 49 10 60, Fax (071 21) 49 11 02, info@epiz.de, www.epiz.de

MVG Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbh, Boxgraben 73, 52064 Aachen, Tel. (02 41) 479 86-0, Fax: (02 41) 479 86-74 5, info@eine-welt-mvg.de, www.misereor-medien.de

Diakonisches Werk der EKD e.V./BROT FÜR DIE WELT, Zentraler Vertrieb, Karlsruher Str. 11, 70771 Leinfelden-Echterdingen, Tel. (07 11) 9 02 16-50, Fax (07 11) 7 97 75 02, vertrieb@diakonie.de, www.brot-fuer-die-welt.de

Welthaus Bielefeld, August-Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld, Tel. (05 21) 9 86 48-0, Fax (05 21) 6 37 89, welt-haus@aol.com, www.welthaus.de

Informationen über Produkte erhalten Sie bei den Importeuren oder bei TransFair.

Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern suchen

Insbesondere auf lokaler bzw. regionaler Ebene ist es sinnvoll, mit anderen Akteuren zusammenzuarbeiten und Kräfte zu bündeln. Menschen, die sich erstmals mit dem Fairen Handel beschäftigen, können von den Kenntnissen und Kompetenzen der Weltladen-Mitarbeiter/innen vor Ort profitieren.

Die folgenden Netzwerke können Kontakte zu Eine-Welt-Initiativen, Gruppen und Weltläden in Ihrer Nähe herstellen. Teilweise finden sich die Adressen auch auf den Internetseiten:

AGL – Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt Landesnetzwerke e. V., Umweltzentrum, Hausmannstr. 9–10, 30159 Hannover, Tel.: (05 11) 1 23 19 83, Fax: (05 11) 39 16 75, E-mail: info@agl-einewelt.de, www.agl-einewelt.de

Weltladen-Dachverband, Karmeliterplatz 4, 55116 Mainz, Tel. (0 61 31) 6 89 07-80, Fax (0 61 31) 6 89 07-99, info@weltladen.de, www.weltladen.de

Durchführung von Verkaufsaktionen: Wer eine Aktionsgruppe, einen Weltladen oder eine andere Verkaufsaktion zum Fairen Handel durchführen bzw. gründen möchte, kann vielfältige Hilfestellungen oder Beratungsangebote der Fair-Handels-Bewegung nutzen:

Beratung:

Zusammenschluss der Fair-Handels-Beraterinnen und -Berater: Konferenz der Gruppenberatung KGB, Koordinator: Lutz Heiden, c/o Baobab Infoladen Eine Welt e. V., Christburger Straße 38, 10405 Berlin, Tel. (030) 44 04 20 67, Fax (0 12 12) 75 11 89 06 13, Mobil: (0170) 3 80 07 18, lutz.heid@baobab-infoladen.de

Das Weltladen-Handbuch: Wachsende Sammlung von Arbeitshilfen rund um die Weltladen-Arbeit, herausgegeben vom Weltladen-Dachverband (Adresse s. o.). Die Handbuchmodule können als Komplettsatz mit Ordner oder einzeln bezogen werden. Zur Zeit lieferbare Module: ATO-TÜV mit Aktualisierung – Presse- und Öffentlichkeitsarbeit – Einführung von Agenda-Kaffees – Weltläden neu gründen – Weltläden in der Lokalen Agenda – Veranstaltungen organisieren – Folienvortrag WTO – Weltladen als außerschulischer Lernort – Jugendliche für die Mitarbeit im Weltladen gewinnen – Schulweltläden.

Handelsorganisationen (Auswahl):

BanaFair e. V., Langgasse 41, 63571 Gelnhausen, Tel.: (0 60 51) 83 66-0, Fax: (0 60 51) 83 66-77, E-mail: info@banafair.de, www.banafair.de

dwp mensch und umwelt e. G., Hinzistoblerstraße 10, 88212 Ravensburg, Tel. (07 51) 3 61 55-0, Fax (07 51) 3 61 55-33, E-mail: info@dwp-rv.de, www.dwp-rv.de

EL PUENTE GmbH, Lise-Meitner-Straße 9, 31171 Nordstemmen, Tel.: (0 50 69) 34 89-0, Fax: (0 50 69) 34 89-28, E-mail: info@el-puente.de, www.el-puente.de

gepa Fair Handelshaus mbH, Gewerbepark Wagner, Bruch 4, 42279 Wuppertal, Tel.: (02 02) 2 66 83-0, Fax: (02 02) 2 66 83-10, E-mail: zba@gepa.org, www.gepa.de

Podi-Mohair, Sieverner Str. 106, 27607 Langen, Tel.: (0 47 43) 82 71, Fax: (0 47 43) 91 22 22, E-mail: podimohair@netscape.net, www.podi-mohair.de

Einen kommentierten Überblick über Handelsunternehmen im Fairen Handel bietet der „ATO-TÜV“, herausgegeben vom Weltladen-Dachverband (s. o.)

Gute Kommunikationsstrukturen innerhalb der Gruppe organisieren

Fair-Handels-Aktionsgruppen und Weltläden sind auf eine gewisse Dauer der Zusammenarbeit angelegt – Weltläden werden teilweise über Jahrzehnte von Gruppen getragen. Ihre größte Aufgabe ist, den Spagat zu meistern zwischen der notwendigen Kontinuität in der Führung eines Ladens und der Offenheit für wechselnde MitarbeiterInnen, individuelle Schwerpunkte und regelmäßig neu auszuhandelnde Zuständigkeiten. Wesentliches Element für ein gutes Gelingen sind funktionierende und beteiligende Kommunikationsstrukturen innerhalb der Gruppe. Einige Anregungen:

Klare Zuständigkeiten: Gemeinsam erarbeiten, welche Aufgaben zu tun sind und aufteilen, wer für die Erledigung zuständig ist. Wenn die Aufgabenverteilung im Konsens geschieht und über niemanden hinweg entschieden wird, ist am ehesten gewährleistet, dass sie auch so akzeptiert und umgesetzt wird. Es entlastet, wenn bei der Fülle der Aufgaben so weit wie möglich arbeitsteilig vorgegangen wird – es ist nicht notwendig, dass alle bei allem mitentscheiden oder sich für alle Bereiche verantwortlich fühlen müssen. Wichtig ist, dass geregelt ist, wie weit die Entscheidungskompetenz der Zuständigen reicht und wann die Gruppe einbezogen werden muss. Aufgabenverteilung, Zuständigkeiten, Kompetenzen und Mitspracherechte sollten immer offen, transparent und möglichst nachlesbar geregelt werden. Die Kehrseite ist, die Schwerpunkte der Einzelnen auch zu respektieren. Hilfreiche Methoden für die Erstellung einer Aufgabenliste kommen aus dem Bereich der Moderation, z.B. die Kartenabfrage.

Die für die Gruppe geeigneten Kommunikationswege finden: Welche institutionalisierten Formen der Kommunikation für Ihre Gruppe die richtigen sind, hängt von einigen Faktoren ab, wie Größe der Gruppe, Alter der Mitglieder oder Intensität der Zusammenarbeit. Wie oft soll sich die Gruppe treffen, welche Dinge sollen dort besprochen werden? Welche Zeiten kommen dafür in Frage (14tägig Abends? Ein Samstag alle vier Wochen?) Geht es primär um Organisatorisches oder ist auch Zeit für Fortbildungen? Wer lädt ein, wer bereitet die Treffen vor? Wer moderiert? Sind das festgelegte Rollen oder rotieren die Aufgaben unter verschiedenen MitarbeiterInnen? Welche Informationen sollen für alle zum Lesen bereit gelegt werden? Wo? Welche Informationen gehen nur an die Zuständigen? Können Fächer für die einzelnen Mitarbeitenden eingerichtet werden, in denen Informationen hinterlegt werden? Gibt es Informationen, die von allen Mitarbeitenden eingesehen werden müssen, wie ein Kommunikationsbuch oder bestimmte Rundbriefe?

Treffen vorbereiten und moderieren. Falls der Hauptpunkt des Abends nicht schon vorher feststand, sollte zu Beginn eine Tagesordnung mit der für alle sichtbaren Sammlung der zu besprechenden Punkte erstellt werden. Noch besser ist es, die einzelnen Punkte mit einer ungefähren Zeitangabe zu versehen und eine Prioritätensetzung vorzunehmen: Wie viel Zeit nehmen wir uns für welchen Punkt? Was wollen wir unbedingt heute klären? So kann auch überblickt werden, ob die Themenzusammenstellung realistisch ist oder ob für bestimmte Punkte ein extra Treffen vorgesehen werden sollte. Die Visualisierung demokratisiert das Treffen, alle Teilnehmenden bleiben in der Verantwortung für das Gelingen des Gesprächs. Wenn protokolliert wird (was sehr zu empfehlen ist), sollte dies nicht die Moderation übernehmen müssen. Treffen sollten nicht mit einer Vielzahl ein kleinteiligen Punkten voll gepackt werden, so es sich nicht um ein reines Organisationstreffen handelt. Meist erhöht es die Motivation der MitarbeiterInnen, an den Treffen der Gruppe auch teilzunehmen, wenn sie einen gewissen Nutzen davon haben, also z.B. Informationen über neue Produkte erhalten oder über eine inhaltliche Frage diskutieren können.

Eine „Würdigungskultur“ aufbauen: In Gruppen, die lange gerne zusammenarbeiten, wird zumeist nicht nur über die gemeinsame Arbeit kommuniziert, sondern mit den beteiligten Menschen. Das bedeutet, bei aller Aktivität Raum für persönlichen und informellen Austausch zu lassen bzw. zu schaffen (bei Treffen einzukalkulieren!). Dazu gehört auch, den Beitrag der Einzelnen zum gemeinsamen Projekt zu würdigen und wert zu schätzen – auch eine Vorbedingung, um Kritik aneinander üben zu können. Es müssen ja nicht Urkunden und Anstecknadeln sein. Aber die kleine Anerkennung zwischendurch („Das Schaufenster ist sehr schön geworden“ oder „Die Lieferung war ja riesig. Kann ich Dir einen Kaffee bringen?“) tut einfach gut. In prinzipiell egalitär strukturierten Gruppen ist Würdigung und Dank eine Aufgabe, die Fingerspitzengefühl erfordert. Leichter fällt es mit den ‚klassischen‘ Formen der kollektiven Belohnung: Feiern, Betriebsausflüge, gemeinsame Wochenenden.

3.4 Themenfeld Spiritualität

GREGOR LANG-WOJTASIK

Das Themenfeld „Spiritualität und Kultur“ ist gekennzeichnet durch zwei zentrale Aspekte: Zum einen geht es um die persönliche Sinnfindung im Alter als Teil der Einen Welt, zum anderen geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, teilweise im Spiegel oder im Dialog mit anderen Kulturen.

Etwa 14 Projekte sind dem Themenfeld „Spiritualität und Kultur“ zuzuordnen.²⁴ Dabei ist offensichtlich, dass „Spiritualität“ in jedem Projekt eine mehr oder weniger bedeutsame Rolle spielt. Denkt man über „Ökonomie“ im Kontext der Einen Welt nach, so ist dies in der Regel mit einem Nachdenken über das eigene Tun und die eigenen Maßstäbe des Handelns verbunden. „Soziale Gerechtigkeit“ wird zu einer persönlichen Herausforderung, wenn man sich mit ihr in einem ethischen Rahmen beschäftigt. Dabei haben auch Aspekte des „Lokal-Global“ eine Querschnittsbedeutung, wenn man über eigene Sinnbezüge im Kontext der Einen Welt nachdenkt.

Die Bedeutung der Dimension „Spiritualität“ als Querschnittsthema in sehr vielen Praxisprojekten führte zu der Entscheidung, dieses Kapitel explizit auf Projekte aus dem Themenbereich „Spiritualität“ zu fokussieren. Im Folgenden werden zwei Projekte vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Weise die eigene Sinnfindung mit Herausforderungen der Einen Welt konfrontiert wird. Beiden Projekten unterliegt die Frage eines anderen Lebensstils angesichts der Globalisierung und über kulturelle Grenzen hinweg.

3.4.1 Anders leben – ein Theorie-Praxis-Seminar

Der Multiplikator, Herr Mönchthal, ist 67 Jahre alt. Er lebt in einer Kleinstadt der alten Bundesländer, hat als Diplom-Volkswirt in der Erwachsenenbildung gearbeitet und ist seit langem ehrenamtlich in der Eine-Welt-Arbeit aktiv. Dazu gehört die Mitarbeit in verschiedenen Netzwerken (z. B. „Ökumenische Initiative Eine Welt“ und „Aufbruch – anders besser leben“), in denen sich Menschen selbst zu einem anderen Lebensstil im Sinne der Nachhaltigkeit verpflichten. Ihn treibt seit langem die Frage um, welche Realisierungsmöglichkeiten es für einen anderen Lebensstil gibt und wie die Vision der Nachhaltigkeit konkret umgesetzt werden kann. Denn es reiche nicht aus, über Themen der Nachhaltigkeit nur zu reden, man müsste auch erproben, wie man die damit verbundenen Herausforderungen konstruktiv in den Alltag integrieren könne.

Herr Mönchthal hatte sich entschlossen, ein fünftägiges Seminarangebot für Anfang September 2005 auszuschreiben, in dem Theorie und Praxis eng miteinander verbunden werden sollten. Ansprechen wollte er mit diesem Projekt Jüngere und Ältere, die interessiert waren, sich mit dem Auseinanderklaffen von Einsicht und Umsetzung im Bereich ökologisch-entwicklungspolitischer Lebensweisen zu beschäftigen, die sich um die Verringerung dieser Differenz bemühen und damit eine ganzheitliche Lebensqualität erproben wollten. Um Teilnehmende für sein Vorhaben zu gewinnen, hatte er in seinem persönlichen Umfeld und überregional mit einem Flugblatt über jene Netzwerke geworben, in denen er aktiv ist.

²⁴ Zum Beispiel die Projekte „Rad des Lebens“ oder „RAasen – Regionale Arbeitsgemeinschaft aktiver Senioren“, Literaturabende, ein internationaler Kochkurs mit dem Titel „Länder – Menschen – Abenteuer“ oder die Initiierung und Koordination einer lokalen Initiativgruppe der Misereor-Initiative „einfach anders altern“.

An dem Seminarangebot haben neben Herrn Mönchthal und den beiden Betreibern des Einkehrhauses neun Menschen (zwei Männer, sieben Frauen) zwischen 28 und 80 Jahren teilgenommen. Von den Teilnehmenden waren drei unter 45, vier zwischen 45 und 60, eine Person Anfang 60 und eine Person 80 Jahre alt.

Ziele des Projektes waren (1) ein Austausch darüber, welcher Beitrag für eine Änderung des Lebensstils in den hochindustrialisierten Ländern des Nordens für die „Eine Welt“ notwendig ist, (2) die Ermöglichung konkreter Erfahrungen und Praktizierung von „anders besser leben“ und (3) das Kennenlernen der Aktion „anders besser leben“ als eine Möglichkeit für „einführendes Altern“.

Um seine Idee umzusetzen, entschied er sich zur Kooperation mit einem Tagungshaus in den neuen Bundesländern, das sich seit den achtziger Jahren theoretisch und praktisch um einen nachhaltigen Lebensstil bemüht und in umwelt- und friedenspolitischer Tradition begreift. Damit sei gewährleistet gewesen, dass die Verbindung von Nachdenken und konkretem Tun umgesetzt werden könne. Zu einem nachhaltigen Lebensstil sollte in den fünf Tagen exemplarisch durch die Mitarbeit in der Vollwertküche, im ökologisch bewirtschafteten Garten und bei der Holzgewinnung für die hauseigene Energieversorgung angeregt werden. Das Nachdenken über „anderes Leben“ sollte mit verschiedenen spirituellen Impulsen verbunden werden. Angeboten werden sollten Qi-Gong-Übungen, gemeinsame Rundtänze und eine halbtägige Wanderung. Bei allem Tun sollte es um Überlegungen der Übertragbarkeit von Erfahrungen und Erkenntnissen in den Alltag gehen.

Exkurs: Qigong

„Qigong ist eine uralte Selbstheilungsmethode, die vielfältige Bewegungsübungen und Entspannungsmethoden beinhaltet. Qigong ist neben der Akupunktur ein wichtiger Bestandteil der Traditionellen Chinesischen Medizin, nach der die Lebensenergie, auch Qi genannt, in einem System von Leitbahnen im Körper strömt. Der freie Fluss des Qi ist die Grundlage für unser körperliches und seelisches Wohlbefinden.“

Qigong-Übungen

- „sind eine harmonische Verbindung von Aufmerksamkeit, Atmung und Bewegung
- sind sanft, geschmeidig, langsam, natürlich und ungezwungen
- sind vielfältig und für jeden Menschen einzusetzen
- unterstützen Heilung auf körperlicher, geistiger und seelischer Ebene durch einen ruhigen und friedvollen Geist.“

(Quelle: www.quigong-gesellschaft.de/site/qigong.html)

Heterogene Gruppenstruktur: Die Werbung im persönlichen Umfeld und im überregionalen Umfeld schafft für das Theorie-Praxis-Seminar zu Lebensstilfragen eine Gruppenzusammensetzung mit unterschiedlichen Altersgruppen, Tätigkeitsfeldern und diversifizierten biographischen Hintergründen.

Intergenerationelles Lernen: Die große Altersspanne der Teilnehmenden und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fragen eines alternativen Lebensstils ermöglicht einen intergenerationellen Austausch über Zukunftsfragen der Einen Welt. Dabei können die Erfahrungen der Älteren eine Motivation zum Lernen und eigenen Tun der Jüngeren sein und umgekehrt. Das Beispiel des ‚Theorie-Praxis-Seminars‘ zeigt, dass biographisches Lernen in generationenübergreifenden Gruppen besonders naheliegend ist.

Biographiearbeit als Rahmen: Im „Theorie-Praxis-Seminar“ ist ein Austausch über biographische Hintergründe und Bezüge verbindendes Element zwischen Theorie, Praxis und Spiritualität. In Reflexionen über den persönlichen Alltag werden Herausforderungen zum Umgang mit einer nachhaltigen Lebensweise als Chancen und Grenzen sichtbar. Dabei spielen biographische Erfahrungen als Ausgangspunkt für einen Dialog zwischen Jüngeren und Älteren eine besondere Rolle.

Exkurs: Vollwertküche

„Der Ansatz der Vollwert-Ernährung ist ganzheitlich, die Lebensmittel sollen nicht nur gesund sein für den Verbraucher, sondern auch umwelt- und sozialverträglich in der Herstellung. Erzeugnisse aus ökologischer Landwirtschaft und regionaler Herkunft haben Priorität. Der Verzicht auf überflüssige Verpackungen, die Schonung der Ressourcen und soziale Gerechtigkeit durch weltweiten fairen Handel sind ebenfalls zentrale Anliegen.“

(Quelle: www.naturkost.de/basics/vollwertkost.htm)

„Aufbruch – anders besser leben“: ein Beispiel

„Etwas muss anders werden! Das sagen immer mehr Menschen und meinen damit ihr eigenes Leben und auch den Zustand der Welt.

- Was können wir als Einzelne für eine bessere Welt tun?
- Wie können wir konsequent ökologisch und weltsolidarisch leben?
- Was gibt unserem Leben tieferen Sinn und Zuversicht?
- Wie kommen mehr Schönheit und mehr Freude in unser Leben?

Dies sind Fragen, mit denen sich die Initiative „Aufbruch – anders besser leben“ beschäftigt. Dabei sollen Wege gesucht und gegangen werden „vom viel Haben zum gut Leben, von der Konkurrenz zur Solidarität, von materiellen zu spirituellen Werten“.

(Quelle: www.anders-besser-leben.de)

Im Frühjahr 2006 (April/Mai) soll das Theorie-Praxis-Seminar als Sieben-Tages-Veranstaltung fortgesetzt werden. Dabei soll noch expliziter auf das Vorwissen der Teilnehmenden und das konkrete nachhaltige Tun gelegt werden. Herr Mönchthal geht davon aus, dass die Erfahrungen der beiden Seminare zusammengekommen einen Modellcharakter werden beanspruchen können. Es sei darüber hinaus eine besondere Herausforderung für Menschen im Dritten Lebensalter, sich gemeinsam mit Menschen der folgenden Generationen mit den Herausforderungen und Zukunftsfragen der Menschheit zu beschäftigen.

Eine der Teilnehmerinnen ist eine 26-jährige Studentin der Ökonomie, die durch verschiedene persönliche Erfahrungen seit geraumer Zeit die Zielsetzung ihres Studiums in Frage stellt. Aus ihrer Sicht könne der „Homo Oeconomicus“ nicht als Maß allen wirtschaftlichen und sozialen Handelns akzeptiert werden. Sie hat sich zu dem Theorie-Praxis-Seminar angemeldet, weil sie praktisch keine Hinweise für die Gestaltung eines anderen Lebensstils in ihrem Studium finde und auch nur wenig Motivation von Mitstudierenden oder Dozierenden bekomme (z. B. stoße sie bereits auf Unverständnis, wenn sie auf die ökonomische Alternative fair gehandelter Produkte hinweise). Sie hatte sich von dem Seminar erhofft, ganzheitliches Leben kennen zu lernen und zu praktizieren, nach dem sie in ihrem Alltag sucht. Dies sei in dem Seminar erfüllt worden, da sie hier von den umfassenden biographischen Erfahrungen der älteren Teilnehmenden profitieren konnte, für die es relativ normal sei, anders zu leben. An den kleinen und großen Gesprächsrunden sowie Arbeitsphasen hat sie aktiv teilgenommen und verschiedene Ideen und Perspektiven kennen gelernt, die ihr viele „Denktüren“ geöffnet hätten.

Eine weitere Teilnehmerin ist eine 56-jährige Akademikerin, die den Organisator des Seminars schon länger kennt, sich aber vor allem wegen des Themas und des Ortes angemeldet hatte. Sie suchte eine konkrete Möglichkeit zur „Entschleunigung“ im Alltag und wollte erfahren, wie man – über gesündere Ernährung hinaus – die Theorie und Praxis eines anderen Lebensstils konkret miteinander verbinden kann. Bereichernd fand sie neben dem inhaltlichen Angebot die praktischen Phasen und die intergenerationelle Zusammensetzung der Teilnehmenden. Sie würde gerne – sofern dies ihr stressiger Alltag zulässt – am Folgeseminar teilnehmen, um erneut „ein paar Tage nachhaltig im Denken und Tun“ zu leben.

Besonders wertvoll sei für den Verlauf des Seminars das gute Wetter gewesen, berichtet Herr Mönchthal. Dadurch konnten weite Teile des Programms und der gemeinsamen Begegnung im Freien stattfinden. Das Ziel des Seminars, über Zusammenhänge zwischen Veränderung des Lebensstils in den hochindustrialisierten Ländern und der Eine-Welt-Thematik nachzudenken, sei nach Auffassung von Herrn Mönchthal zu „zwei Dritteln“ gelungen. Die konkreten Erfahrungen mit Nachhaltigkeit hätten gut geklappt. Der Beitrag einfühlenden Alterns für das „anders besser leben“ hätte sich vor allem in der Ermutigung ausgedrückt, andere Lebensstile selbst auszuprobieren und nach neuen Vision zu suchen. Dies könne die Suche nach einem neuen Tätigkeitsfeld sein oder aber die Erkenntnis, im Dritten Lebensalter an verschiedenen Stellen des eigenen Umfeldes verschiedene Kompetenzen einbringen zu können. Dazu gehörten nach Aussage von Herrn Mönchthal auch Debatten darüber, wie man mit den Mehrkosten und dem höheren Zeitaufwand für Biolebensmittel und Vollwerternährung umgehen könne oder wie man sich die Zeit für Entspannungsübungen im Alltag bewusst gönne.

Aus der Fortbildung hat Herr Mönchthal mitgenommen, dass der Zusammenhang der Eine-Welt-Thematik mit der Herausforderung anderen Lebens noch stärker herausgearbeitet und für Bildungsprozesse genutzt werden könnte. Auch habe sich sein Blick für die Teilnehmenden aus dem Dritten Lebensalter stärker ausgebildet und sein Interesse für die Arbeit mit dieser Zielgruppe intensiviert. Menschen im Dritten Lebensalter befänden sich in einer besonderen Situation, da sie in einem größeren Maße über die Ressource Zeit verfügten. Es sei eine besondere Herausforderung, Menschen im Ruhestand zu ermutigen, etwas Sinnvolles für sich selbst und für andere tun zu können. Für Menschen, die etwas Vergleichbares machen wollen, ist es aus Sicht von Herrn Mönchthal sinnvoll, ein Grundwissen über die Zusammenhänge der Einen Welt sowie der Nachhaltigkeit zu haben, in irgendeiner Form von Engagement involviert (z. B. im Weltladen) sowie in eine Praxis des „anders besser leben“ eingebunden zu sein. Dies sei auch hilfreich, um über neue Ziele im eigenen Leben nachzudenken. Auch sei die Kompetenz, Gruppen leiten zu können, unabdingbar. Insgesamt sei eine ganzheitliche Auffassung für das Leben mehr als hilfreich, denn es gehe um die Verbindung von Theorie (Erarbeitung von Wissen über Zusammenhänge), Praxis (konkretes Tun zur Erprobung erworbenen Wissens) und Spiritualität (innere Einkehr und Muße zur Verarbeitung des Wissens und Wahrnehmung des Menschseins).

Selbst organisiertes Lernen: Die Voraussetzung für das Gelingen des „Theorie-Praxis-Seminars“ ist die grundsätzliche Bereitschaft der Teilnehmenden, Gruppen- und Einzelimpulse für ganzheitliches Lernen zu nutzen. Ohne selbst organisierte Aktivitäten, ein Interesse am Ausprobieren von Neuem und dem Wunsch gemeinsamer Reflexion über das gemeinsam Erlebte hätte dies nicht gelingen können.

Selbst organisiertes Lernen braucht einen Rahmen: Die Teilnehmenden am Bibel-Gesprächskreis sollen in der Auseinandersetzung mit einem biblischen Text zu selbst organisierten Lernprozessen angeregt werden. Dabei sind die methodische Rahmung der historisch-kritischen Exegese und die Moderation durch den Multiplikator hilfreich, um sich auf Kernfragen und -interessen konzentrieren zu können.

3.4.2 Gut leben in Zeiten der Globalisierung – Bibel-Gesprächskreis

Herr Siegerland ist Mitte 60, Lehrer im Ruhestand und lebt in einer Kleinstadt in den alten Bundesländern. Sein im Studium erworbenes theologisches Wissen gibt er nach eigener Einschätzung in verschiedenen Kontexten weiter. Er beschäftigt sich seit langem mit der Einen Welt und hat Erfahrungen in der Erwachsenenbildung durch Vorträge im kirchlichen Kontext. Er beschreibt sich selbst als „verwurzelt“ in der kirchlichen Gemeindearbeit. Den Gesprächskreis, in dessen Rahmen die Beschäftigung mit dem Buch Kohelet stattfindet, hat er zusammen mit seiner Frau ins Leben gerufen.

Der Gesprächskreis existiert bereits seit zehn Jahren mit unterschiedlichen Mitgliederzahlen. Er findet einmal im Monat statt. Es gibt eine Kerngruppe von sechs Menschen, insgesamt hat der Kreis 15 Mitglieder, von denen nach Angaben von Herrn Siegerland regelmäßig zwölf Personen kommen. Obwohl der Gesprächskreis ein offenes Angebot ist und regelmäßig dazu im örtlichen Anzeigenblatt informiert wird, sind bisher kaum andere Personen als die bekannten dazu gestoßen. Die Mitglieder des Gesprächskreises sind zwischen 40 und 70 Jahre alt, etwa die Hälfte ist unter 60 Jahre alt. Die meisten kennen sich von Beginn an und arbeiten auch in anderen Initiativen und sozialen Netzen zusammen (z. B. Weltladen, Meditationsgruppe). Die konstante Gruppenstruktur wird von Herrn Siegerland als positiv beschrieben. Mehr als 15 Menschen sollten nicht daran teilnehmen, da dann nicht mehr jede Person zu Wort kommen könne.

Das Projekt bestand aus einer Reihe von vier Gesprächsabenden im September bis Dezember 2005. Das offene Angebot richtete sich sowohl an den bestehenden Kreis an biblischen Themen interessierter Gemeindemitglieder als auch an weitere Menschen, die Interesse an einem Nachdenken über spirituelle Dimensionen der Globalisierung haben.

Struktur eines Gesprächsabends

1. Vorlesen des Textes in der Gruppe
2. Rückfragen zum Verständnis des Textes
3. Gespräch und Diskussion über den Text
4. Nachdenken über Perspektiven für das eigene Tun

In dem Projekt von Herrn Siegerland ging es um die Auseinandersetzung mit Globalisierungserfahrungen auf der Grundlage eines biblischen Textes damals und heute.

Die Ziele des Projektes waren (1) die Erarbeitung von Kenntnissen über Globalisierungserfahrungen aus der Perspektive der Verlierer (und Gewinner) damals und heute, (2) eine Reflexion über die Herausforderung durch die Globalisierung und (3) die Entwicklung von Überlebensstrategien unter dem Blickwinkel des „Gut leben in der Einen Welt“.

Sieben Anregungen für einen Bibelgesprächskreis zum Buch Kohelet

- Nichts Neues unter der Sonne (Kohelet I, 1–11)
 - Was bleibt eigentlich im Leben? (Kohelet 2, 3–21)
 - Zeitenweise Zeit (Kohelet 3, 1–8)
 - Glück als Geschenk entdecken (Kohelet 3, 9–15)
 - Macht Arbeit glücklich? (Kohelet 4, 1–12)
 - In einer ungerechten Welt die Freude preisen (Kohelet 8, 10–15)
 - Von der Kostbarkeit des Vergänglichen (Kohelet II, 6–12, 8)
- (Quelle: Deutsche Bibelgesellschaft et al 2005a; b)

Ausgewählt wurde das Buch Kohelet, das im dritten Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung entstanden ist. Palästina gehörte damals zum Ptolemäerreich. Zentrales Thema des Buches mit seinen zwölf Kapiteln sei die Vermittlung von Lebensweisheiten – modern ausgedrückt von Überlebensstrategien – in einer Zeit des wirtschaftlichen und kulturellen Umbruchs. Es gehe um das Glück des Menschen in einer Zeit der Abhängigkeit von international agierenden Mächten und einer damit einhergehenden Verarmung. Dies sollte vor dem Hintergrund der aktuellen Globalisierungsdebatte untersucht und bewertet werden. Im Rahmen historisch-kritischer Exegese sollten ausgewählte Aspekte des Buches auf Fragen der Einen Welt für die Suche nach individuellen Lebenseinsichten, -stilfragen und -strategien diskutiert werden. Dabei spielten Fragen der Sinnfindung und Teilhabe genauso eine Rolle wie das Altern als Thema. Beide Aspekte sollten mit der Einen Welt und Gerechtigkeit als Thema in Verbindung gebracht werden.

Zu dem ersten Abend kamen zehn Personen. Mit dem ausgewählten Textabschnitt (Kohelet 9) wurde die Aussage „Genieße das Leben alle Tage“ fokussiert. Nach dem gemeinsamen Lesen des Textes gab Herr Siegerland eine kurze Information über den historischen Kontext des Textabschnitts (v. a. die Suche der Israeliten nach rechter Lebensführung angesichts der Frustration über die Säkularisierung durch die Ptolemäer) und lud ein, über Vergleiche zur aktuellen Situation nachzudenken.

In einem weiteren Schritt machte er in der Gruppe eine kleine Umfrage. Er bat die Teilnehmenden, auf einem Zettel ihre gefühlsmäßige Einschätzung zur Globalisierung zwischen den Polen Positiv und Negativ und mit den Stichworten „Finanzen“, „Religionen“, „Kultur“ zu formulieren. Dabei konnte er feststellen, dass die Globalisierung von den meisten Teilnehmenden eher als Bedrohung denn als Chance gesehen wurde. Diese Erkenntnis nahm er zum Ausgangspunkt einer Diskussion unter der Fragestellung: „Hilft uns die Globalisierung weiter oder verängstigt sie uns eher?“ Quintessenz des ersten Abends der Kohelet-Reihe war, dass das Motto „Genieße dein Leben alle Tage“ auch angesichts der Globalisierung eine herausfordernde Berechtigung hat. Man sollte lernen, das zu schätzen, was man habe.

Sinnfindung als Perspektive: Im Bibel-Gesprächskreis werden individuelle Fragen des guten Lebens im Kontext der Einen Welt und Vision von Nachhaltigkeit vor dem Hintergrund eines Bibeltextes reflektiert. Mit den Geschichten der Bibel können vorbildhafte Überlegungen innerhalb eines normativen Rahmens angestellt werden.

Sinnfindung über biographische Bezüge: Motivation für die Durchführung des Projektes „Theorie-Praxis-Seminar“ ist die Suche des Multiplikators nach Formen für „anders besser leben“. Ihm geht es um einen alternativen Lebensstil in der Einen Welt, der sich an der Vision der Nachhaltigkeit orientiert und zugleich in der eigenen Lebenserfahrung gründet.

Kreative Spiritualität: Die Auseinandersetzung mit Fragen der Einen Welt, Globalisierung und Nachhaltigkeit aus dem Blickwinkel der Spiritualität ermöglichen eine bemerkenswert kreative Beschäftigung mit globalen Querschnittsthemen sowie eine stellenweise unerwartete Motivation zu individueller und gesellschaftlicher Veränderung. Dabei ist die Herausforderung zentral, wie es gelingen kann, die neuen Erkenntnisse in den individuellen und gemeinschaftlich geteilten Alltag zu integrieren.

Was hat Bestand? (Arbeitsblatt zu Kohelet 2)

Was macht „Glück“ aus angesichts der Vergänglichkeit dessen, was Menschen leisten?

Was bleibt im Leben ...

... nach Auffassung von Kohelet 2

... nach Auffassung von
Menschen, die Ihnen begegnen?

... und Ihrer Meinung nach?

... und nach Meinungen in Ihrer Gruppe?

(Vgl. Deutsche Bibelgesellschaft et al 2005a, S. 11)

Kohelet – Assoziationen zu einem Stichwort

„Durch Assoziationen werden die Teilnehmenden angeregt, ihre unmittelbaren Gefühle auszudrücken. Es kann frei assoziiert werden z. B. zu einem bestimmten Stichwort, zu einem Halbsatz, zu einem Bild oder geleitet z. B. als Vorbereitung zu einem Rollenspiel oder Gedicht. Das ‚Ideenbild‘ (s. u.) lädt Teilnehmer ein, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und intensiv über ihr zukünftiges Arbeitsleben nachzudenken. Das Bild kann aus Wörtern, Sätzen oder auch Zeichnung und Symbolen bestehen. Anschließend stellen sich die Teilnehmer in Kleingruppen ihre ‚Ideenbilder‘ gegenseitig vor und sprechen darüber. Zum Abschluss werden einige Erzähler ausgelost oder ausgewählt, die ihr ‚Ideenbild‘ der Gesamtgruppe vorstellen“ (ACK/ÖC 2000, S. 10; 16).

Ideenbild von

Zum Stichwort _____ fällt mir ein:

Zum Zeitpunkt des Interviews war das Projekt in vollem Gange. Nach damaligem Planungsstand sollten sich die folgenden Abende mit den Themen (1) „Weisheit im Alltag: Alles hat seine Zeit und es kommt auch wieder eine andere Zeit!“, (2) „Lebensqualität: Vertiefung des ‚Genieße‘ als Gegenpol zur Tendenz dehumanisierender Beschädigungen in der aktuellen globalisierten Gesellschaft“ beschäftigen.

Die Frage, ob das angestrebte Ziel, Umsetzung der Erkenntnisse des Gesprächskreises bezüglich Lebenssinn im Alltag der Teilnehmenden, erreicht wurde, ist für Herrn Siegerland schwer zu beantworten. Er weist aber darauf hin, dass verschiedene Teilnehmende ihre Überraschung geäußert hätten, dass man die Bibel auch auf die beschriebene Weise lesen könne und dass ihnen das neue Einsichten ermögliche.

Ein Teilnehmer des Gesprächskreises ist ein fast 50 Jahre alter Akademiker. Er ist von Beginn an bei dem Gesprächskreis dabei und hat sich daher schon mit verschiedenen Bibeltexten auseinandergesetzt. Er berichtet davon, dass es im Gesprächskreis immer recht lebhaft zugehe und man auch provokante Thesen aufstellen könne. Man werde mit seinen Fragen und Auffassungen Ernst genommen. Hilfreich sei stets die Anwesenheit von Herrn Siegerland, der verhindere, dass sich die Diskussionen zu weit vom Ausgangstext entfernten. Insbesondere die Hintergrundinformationen von ihm über die Texte werden von dem Teilnehmer sehr geschätzt, um die Bedeutung im Heute einschätzen zu können. Die Beschäftigung mit dem Buch Kohelet angesichts der Globalisierung hat der Teilnehmer als Herausforderung erlebt. Zunächst sei überraschend, dass das Buch überhaupt in die Bibel aufgenommen wurde. Man könne die Quintessenz des Buches als ein „Es ist eh alles egal“ lesen, was nur bedingt nachvollziehbar sei, da die verschiedenen Probleme der Globalisierung zu greifbar seien. Daher hätten sich die Teilnehmenden des Gesprächskreises u. a. mit der Frage beschäftigt, ob dies wirklich so sei, ob es also ausreiche, die Idee des Kohelet einfach auszuprobieren. Die Auseinandersetzung mit der Bibel im Allgemeinen und mit dem Buch Kohelet im Besonderen mache auch Spaß. Es tue gut, über tiefgreifende Fragen gemeinsam zu philosophieren, auch angesichts der Vision eines „Gut leben statt viel haben“. Er weist darauf hin, dass neue Mitglieder sehr unproblematisch in den Kreis integriert werden könnten. Voraussetzung sei, dass sie die Bereitschaft mitbrächten, auch über das Ernste hinauszudenken.

Herr Siegerland betont, dass Menschen, die etwas Vergleichbares machen wollen, darauf achten sollten, dass einem Gesprächskreis, der sich in der beschriebenen Weise mit der Bibel und Globalisierungsfragen beschäftigt, nicht mehr als 15 Personen angehören sollten. Wichtig sei, dass an einem Abend jede Person zu Wort kommen können soll.

Jemand, der sich dafür interessiert, ein vergleichbares Projekt zu initiieren, sollte Erfahrungen mit Gruppen der genannten Größe haben, die Kultur des Textgespräches entwickeln können sowie die persönliche Bereitschaft und Kompetenz haben, Gespräche zu ermöglichen. Immer wieder habe er in verschiedenen Kontexten erlebt, dass die Menschen normalerweise einen Vortrag erwarteten und es zunächst schwierig sei, eine konstruktive Gesprächssituation zu erzeugen und zu erhalten.

3.4.3 Praxistipps zum Thema „Spiritualität“

Bereitschaft, Theorie, Praxis und Spiritualität miteinander verbinden zu wollen

Ausgangspunkt für eine Durchführung von Projekten im Themenfeld „Spiritualität“ ist die Bereitschaft zur Verbindung theoretischer Reflexionen und praktischen Handelns mit dem Blick für persönliche Transformationen. Die Suche nach einem anderen Lebensstil, eine und möglichen Antworten auf Herausforderungen der Einen Welt und Fragen nach einer nachhaltigen Lebensgestaltung erschließen sich sinnvoll in der Kombination der beiden Aspekte.

Sinnfindung über biblische Geschichten vermitteln

Über biblische Geschichten kann zu einer Beschäftigung mit der Vision einer gerechten Welt als Rahmen für heutiges Handeln angeregt werden. Normative Aussagen der biblischen Texte können so auf die aktuelle Situation bezogen werden. Damit kann einerseits der biblische Text im Sinne einer alltagsorientierten Exegese neu erschlossen und andererseits auch die Komplexität heutigen Alltags auf eine Orientierung vermittelndes Denken zurückgeführt werden. Dazu bieten die Themen des Bibelgesprächskreises und weitere mögliche Bibelarbeiten verschiedene Gelegenheiten.

Andachten, Bibelarbeiten und Predigten

Es gibt verschiedene Adressen im Internet, wo unproblematisch Grundlagen für Bibelarbeiten gefunden werden können – stellvertretend zwei Beispiele:

- www.sermon-online.de/index.html
- www.bibelarbeit.com

Gruppengröße im Auge behalten und Gemeinschaft als Chance gemeinsamen Lernens begreifen

Die spirituelle Beschäftigung mit Aspekten der Globalisierung erfordert eine überschaubare Teilnehmendenzahl. Schließlich soll jede/r die Chance haben, mit seinen bzw. ihren Bedürfnissen gehört zu werden. Die Gemeinschaft in der Gruppe ist darüber hinaus bedeutsam, um über das eigene Leben und Tun nachzudenken.

Bereitschaft zur Reflexion über das eigene Tun

Um Schritte alternativen Denkens und Handelns wahrnehmbar zu machen, ist die Reflexion und insbesondere die Selbstreflexion bedeutsam. Möglich ist dies etwa über die Bewertung von Aspekten, die man zum Leben braucht.

Wer gemeinsames und individuelles Nachdenken anregen will, sollte dafür Zeitfenster schaffen. Dabei kann das Nachdenken über die „Zeit“ eine besondere Herausforderung sein. Zum Abschluss von Arbeitsphasen und am Ende der Veranstaltung sollte ausreichend Zeit zum Nachdenken über das Erfahrene gegeben werden, um konkrete Perspektiven zum Weitermachen festzuhalten.

Umgang mit Zeit – Anregungen zur Entschleunigung – Eine Geschichte als Gesprächsanlass

Um über die Zeit ins Gespräch zu kommen, gibt es verschiedene Textausschnitte, die sich anbieten – drei Vorschläge.

- Der Papalagi (der Weiße): „Der Papalagi liebt [...] das, was sich nicht greifen lässt und doch da ist – die Zeit“ (Der Papalagi 1977, S. 63ff)
- Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral: In einem Hafen der westlichen Küste Europas liegt ein ärmlich gekleideter Mann in seinem Fischerboot [...] ‚Dann‘, sagt der Fremde mit stiller Begeisterung, ‚dann könnten Sie beruhigt hier im Hafen sitzen, in der Sonne dösen – und auf das herrliche Meer blicken.‘ ‚Aber das tu ich ja schon jetzt‘“ (Böll 1994, S. 775ff).
- Ein Zen-Mönch: „Ein in Meditation erfahrener Mann wurde einmal gefragt, warum er trotz seiner vielen Beschäftigungen immer so gesammelt sein könnte. Er sagte: Wenn ich stehe, dann stehe ich, wenn ich gehe, dann gehe ich, wenn ich sitze, dann sitze ich, wenn ich esse, dann esse ich, wenn ich spreche, dann spreche ich ... Da fielen ihm die Fragensteller ins Wort und sagten: Das tun wir auch, aber was machst du noch darüber hinaus? Er sagte wiederum: Wenn ich stehe, dann stehe ich, wenn ich gehe, dann gehe ich, wenn ich sitze, dann sitze ich, wenn ich esse, dann esse ich, wenn ich spreche, dann spreche ich ... Wieder sagten die Leute: Das tun wir doch auch. Er aber sagte zu ihnen nein, wenn ihr sitzt, dann steht ihr schon, wenn ihr steht, dann lauft ihr schon, wenn ihr lauft, dann seid ihr schon am Ziel ...“ (Beten durch die Schallmauer; zit. n. Misereor/BUND 1997, S. 54)

Methodische Anregungen

- Alle Teilnehmenden werden eingeladen, sich an einem Spaziergang zu beteiligen. Sie können dies alleine, zu zweit oder in einer Gruppe tun.
- Bevor die Gesamtgruppe auseinandergeht, lassen Sie eine der Geschichten oder einen Textausschnitt im Plenum vorlesen. Bitten Sie darum, dass es zunächst keine Kommentare gibt.
- Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich auf dem Spaziergang Gedanken zum Text zu machen. Kündigen Sie an, dass es im Anschluss eine Möglichkeit gibt, die verschiedenen Assoziationen mitzuteilen. Bitten Sie darum, dass Materialien aus der Natur, die etwas mit den Assoziationen zu tun haben, mitgebracht werden können.
- Bei der Rückkehr finden die Teilnehmenden in der Mitte des Raumes den Begriff „Zeit“ auf einer Papierwolke vor. Daneben liegen Schreibkarten, Stifte und ein Stapel mit verschiedenen Ansichtskarten.
- Am Flipchart steht der Arbeitsauftrag: „Informieren Sie die Gruppe ohne zu sprechen über Ihre Gedanken zum Text und Ihre Erfahrungen auf dem Spaziergang. Nutzen Sie die Materialien im Raum und die von Ihnen mitgebrachten ...“
- Jene Teilnehmenden, die sich äußern möchten, können dies tun.

Zum Selbstlernen anregen

Um über spirituelle Fragen nachzudenken, sollte die „Kultur der Vortragserwartung“ überwunden werden. Die Aufgabe des Multiplikators bzw. der Multiplikatorin liegt darin, die Menschen zum Diskutieren sowie Ausprobieren zu bringen und hierzu gezielte Impulse zu setzen. Dazu ist eine grundlegende Fähigkeit zur Moderation von Gruppen und der Schaffung von Lernanlässen in Kleingruppen notwendig. Hilfreich sind Methoden, mit denen individuelle Handlungsperspektiven erschlossen und zu Verantwortungsübernahme motiviert werden kann. Zum Einstieg eignen sich z. B. Assoziationsmethoden („Anders-leben-ABC“), Kartenabfragen und -bewertungen. Wenn sich eine Gruppe gut kennt und offen für Neues ist, können auch etwas grenzerfahrende Methoden eingesetzt werden. Dazu gehören Methoden, die z. B. etwas mehr Körpereinsatz erfordern („Anders leben – Meinen Körper mit Visionen füllen“).

Zum Einstieg in das Thema: „Anders-leben-ABC“

(im Anschluss an Dritte Welt Haus Bielefeld 1990, S. 50f)

1) Assoziationen notieren

Welche Assoziationen verbinden Sie mit dem Thema „Anders leben“?

Notieren Sie zu jedem Buchstaben des Alphabets einen Begriff!

2) Rückmeldungen im Plenum

Nachdem alle einen eigenen Zettel ausgefüllt haben, werden die einzelnen Begriffe der Reihe nach im Kreis ohne verbale und non-verbale Kommentare vorgelesen.

3) Vertiefendes Nachdenken

Jede/r Teilnehmenden setzt sich mit der Person zusammen, die ihnen gegenüber sitzt: „Setzen Sie sich mit Ihrem Gegenüber zusammen (möglichst jemand, den oder die man noch nicht kennt!) und tauschen sich über die Assoziationen aus. Verständigen Sie sich auf fünf gemeinsame Begriffe!“

Danach sucht sich jedes Paar ein anderes Paar: „Suchen Sie sich ein anderes Paar und verständigen Sie sich mit diesen auf fünf gemeinsame Begriffe! Notieren Sie Ihre fünf Begriffe auf einem Plakat! Hängen Sie das Plakat in eine Ecke des Raumes!“

4) Rückmeldungen – Stummer Dialog

Alle Teilnehmenden werden eingeladen, die Begriffe auf den Plakaten anzuschauen und ihre Kommentare dazuzuschreiben.

Anders leben – Meinen Körper mit Visionen füllen

Um diese Übung durchzuführen, braucht man große Papierbahnen (von Druckereien oder Zeitungsverlagen besorgen) oder Moderationsbögen, auf die sich unproblematisch ein Erwachsener legen kann.

- Einige der Teilnehmenden werden gebeten, sich auf eine Papierbahn zu legen. Die anderen zeichnen den Körperumriss mit einem dicken Stift nach.
- In die entstandenen Umrisse können Gedanken zum Stichwort „Visionen“ geschrieben werden.
- Die entstandenen Bilder werden im Anschluss aufgehängt und können besprochen werden.
- Alternativ kann auch ein Körperumriss auf einem DIN-A4-Blatt ausgeteilt werden, in den Gedanken geschrieben werden.

(im Anschluss an: ACK/ÖC 2000, S. 11)

Ausgewählte Literaturtipps zu Spiritualität:

- ACK/ÖC – Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland/Ökumenische Centrale (2000; Hg.): Lade deine Nachbarn ein. Materialheft II – Didaktische Arbeitshilfe. Frankfurt/Main.
- Deutsche Bibelgesellschaft/Österreichische Bibelgesellschaft/Schweizerische Bibelgesellschaft/Katholische Bibelwerke in Deutschland, Österreich und der Schweiz (2005a; Hg.): Leben – zum Glück. Sieben Texte aus dem Buch Kohelet. Ökumenische Bibelwoche. Stuttgart (Heft 41).
- Deutsche Bibelgesellschaft/Österreichische Bibelgesellschaft/Schweizerische Bibelgesellschaft/Katholische Bibelwerke in Deutschland, Österreich und der Schweiz (2005b; Hg.): Leben – zum Glück. Sieben Texte aus dem Buch Kohelet. Ökumenische Bibelwoche. Didaktisches Begleitheft. Stuttgart (Heft 41).
- Böll, H. (1994): Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral. In: Böll, H.: Erzählungen. Köln.
- Der Papalagi (1977). Die Reden des Südseehäuptlings Tuiavii aus Tiavea. Karlsruhe.
- Misereor/BUND (1997; Hg.): Zukunft der Erde – Erde der Zukunft. Anregungen zur Umsetzung der Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland‘ für die Jugendarbeit. Aachen.
- Dritte Welt Haus Bielfeld (1990): Von Ampelspiel bis Zukunftswerkstatt. Ein Dritte-Welt-Werkbuch. Wuppertal.
- Hildebrand, U./Kuntz, G./Schröck, N. (1999²): Zukunft denken – Zukunft gestalten. Bausteine für Sekundarstufe I, II und Berufliche Schulen zum Thema ‚Umwelt und Entwicklung‘ (hg. v. Brot für die Welt). Stuttgart.
- Welthaus Bielefeld/Institut für Internationale Zusammenarbeit des dt. Volkshochschulverbandes/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW/Misereor/World Vision, Deutschland (2001; Hg.): Atlas der Weltverwicklungen. Ein Schaubilderbuch über Armut, Wohlstand und Zukunft in der Einen Welt. Wuppertal.

4 Was lässt sich aus dem Modellversuch lernen? – Anregungen der wissenschaftlichen Evaluation

GREGOR LANG-WOJTASIK/ANNETTE SCHEUNPFLUG/CLAUDIA BERGMÜLLER

Im Modellprojekt von KBE und Misereor ging es darum, Schnittstellen zwischen Globalem Lernen und Erwachsenenbildung mit Menschen im Dritten Lebensalter in konzeptioneller und praxisbezogener Hinsicht zu entwickeln und auszuprobieren. Dabei sind die Entwicklung der Fortbildungskonzeption sowie die Umsetzung in der Qualifikation für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, der praxisbegleitenden Fortbildung und die Erprobung in Praxisprojekten eng miteinander verwoben und lassen sich nur bedingt voneinander trennen.

Die wissenschaftliche Begleitung verfolgte zwei Aufgaben. Zum einen sollte die Entwicklung der Konzeption begleitet und an vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse angebunden werden. Zum anderen sollten im Rahmen einer Evaluation der Erfolg und die Wirkung des Projekts überprüft werden. Dabei wurde in den Blick genommen, (1) ob und inwiefern die Fortbildung Lernprozesse bei den Teilnehmenden angestoßen hat und (2) ob und inwiefern die fortgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Lage sind, Globales Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter zu initiieren und damit das in der Fortbildung Gelernte in der Praxis umzusetzen. Der folgende Beitrag stellt einige Ergebnisse dieser Evaluation vor.



Gregor Lang-Wojtasik (Foto: Christoph Albuschkat)

Die Evaluation wurde als begleitende, überwiegend qualitativ orientierte Evaluation durchgeführt.²⁵ Um die beiden Fortbildungsebenen (Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Einsatz der erworbenen Kompetenzen in der Praxis) in den Blick nehmen zu können, wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden eingesetzt.²⁶

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf zentrale Aspekte, die Ausschnitte der Gesamtevaluation verdeutlichen und für mögliche Folgeprojekte interessant sein können.²⁷

²⁵ Zu ausgewählten Fragestellungen wurden quantitative Erhebungen ergänzt und mit den qualitativen Daten in Beziehung gesetzt (Vgl. Denzin/Lincoln 1994; Strauss/Corbin 1996; 1998; Flick/Kardorff/Steinke 2000; Krüger 2000; Bohnsack 2003; Bortz 2004; Flick 2004).

²⁶ (1) Analyse der vorhandenen Materialien und schriftlichen Dokumente, (2) Teilnehmende Beobachtungen an den Fortbildungsveranstaltungen und Praxistreffen sowie Gruppendiskussionen, (3) Interviews mit Mitgliedern der Steuerungsgruppe, Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung und Standortvertreterinnen und -vertreter, (3) Ausgewertete Leitbildungsdiskussion in der Steuerungsgruppe, (4) Interviews mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgewählter Praxisprojekte und teilweise Teilnehmenden an den Praxisprojekten, (5) Fragebogenerhebung unter den Teilnehmenden mit halboffenen Fragen.

²⁷ Die Gesamtergebnisse der Evaluation sind in einem Evaluationsbericht dokumentiert, der den Trägerorganisationen vorliegt.

Heterogenität der Teilnehmenden

Die Fortbildung richtete sich in der Ausschreibung an eine große Gruppe potenziell Teilnehmender. Angesprochen wurden gleichermaßen Hauptamtliche wie Ehrenamtliche, Menschen mit Vorerfahrungen in der Eine-Welt-Arbeit wie auch in der Erwachsenenbildung, Menschen aus den westlichen wie den östlichen Bundesländern, junge Menschen und Menschen, die sich selbst im Dritten Lebensalter oder kurz davor befinden.

Die Geschlechterverteilung der Teilnehmenden in der Fortbildung war ausgeglichen. Etwa ein Fünftel der Teilnehmenden kam aus den östlichen Bundesländern. Bezüglich des Alters gab es eine klare Mehrheit von Menschen, die selbst kurz vor dem Eintritt in das Dritte Lebensalter standen bzw. schon zu dieser Gruppe gehörten und sich stärker als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ehrenamtlich engagieren wollten. Nur drei Teilnehmende der Fortbildung waren unter 50 Jahre alt. Diese Altersstruktur wurde von den jüngeren Teilnehmenden als gewöhnungsbedürftig beschrieben.

Das Verhältnis von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen sowie Erwachsenenbildnern gegenüber Eine-Welt-Engagierten erfordert eine differenziertere Betrachtung. Drei Viertel der Teilnehmenden hatten Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen (inkl. der Eine-Welt-Arbeit), nur ein Viertel der Teilnehmenden konnte ausschließlich auf Erfahrungen in der Eine-Welt-Arbeit zurückblicken. 30 % der Teilnehmenden waren hauptamtlich tätig und 60 % ehrenamtlich (weitere 10 % nebenberuflich). Die Fortbildung richtete sich somit überwiegend an Ehrenamtliche.

Die inhaltliche und methodische Heterogenität wurde an verschiedenen Stellen konzeptionell aufgefangen. Hilfreich waren dabei die Konzeptionierung der Fortbildung in Modulen und die Entscheidung, die inhaltlichen Schwerpunkte der Praxisbegleitung an den Wünschen der Teilnehmenden zu orientieren. Das Potenzial, das sich aus der Heterogenität der Teilnehmenden ergab, hätte möglicherweise durch die Umsetzung des anfangs geplanten fakultativen Charakters von einzelnen Modulen noch besser genutzt werden können.

Kontinuität der Teilnahme

Von den ursprünglich 120 Anmeldungen wurden von der Projektleitung 80 Teilnehmende berücksichtigt. 56 Personen haben die Fortbildung durch die Durchführung eines eigenen Projektes als Multiplikator oder Multiplikatorin teilweise mit einer anderen Person erfolgreich abgeschlossen. Dies entspricht gut zwei Drittel der Teilnehmenden. Die Mehrzahl von Begründungen für einen vorzeitigen Ausstieg ist im persönlichen Bereich der Teilnehmenden verortet (berufliche, private und gesundheitliche Aspekte). Unzufriedenheit mit der Veranstaltung wurde demgegenüber selten als Grund für den



Exkursion in Berlin (Foto: Barbara Asbrand)

Ausstieg genannt. Vielmehr verweist die Abmeldequote auf die besondere Belastung dieser Altersgruppe mit dem Ende der Erwerbstätigkeit, der Belastung durch die häusliche Pflege der Eltern sowie eigene auftretende gesundheitliche Probleme.

Die Abmeldungen veränderten nichts am Verhältnis zwischen Mitarbeitenden aus der Eine-Welt-Arbeit und denjenigen aus der Erwachsenenbildung bzw. hauptamtlichen und ehrenamtlichen Mitarbeitenden. Keine Gruppe meldete sich überproportional ab. Wir gehen daher davon aus, dass mit der Fortbildung beide Gruppen von Adressatinnen und Adressaten in relativ vergleichbarer Anzahl erreicht werden konnten und dass dies auch mit dem Bildungsangebot als Ganzes zusammenhängt, mit dem die Interessen der verschiedenen Teilnehmenden berücksichtigt werden konnten.

Weitgehend gelungene Teilnehmendenorientierung

Die meisten Teilnehmenden zeigten sich zufrieden mit der Fortbildung. Zwischen den einzelnen Standorten zeigten sich keine Unterschiede in der Wahrnehmung der Fortbildung, ebenso nicht zwischen haupt- und ehrenamtlichen sowie Personen aus sowohl der Erwachsenenbildung als auch der Eine-Welt-Arbeit. Die im Rahmen der Fortbildungseinheiten gegebenen Anknüpfungsmöglichkeiten an bisherige Erfahrungen wurden von der Mehrzahl der Teilnehmenden positiv eingeschätzt. Ähnlich gilt dies für den Wissenszuwachs im Bereich Globalen Lernens. Ebenfalls wurden die Impulse für eine Tätigkeit als Multiplikatorin oder Multiplikator und die Umsetzbarkeit des Gelernten positiv eingeschätzt.

Etwas weniger zustimmend waren die Teilnehmenden bezüglich des gefühlten Kompetenzzuwachses. Hier zeigte sich eine große Bandbreite von Einschätzungen. Für einige Teilnehmende stellten die Theorieinputs des Vorhabens eine Initialzündung am Beginn der Fortbildung dar, auf die sie bis zum Ende Bezug nehmen konnten, für andere waren diese eher überflüssig, weil sie die Themen bereits kannten, und für eine weitere Gruppe von Teilnehmenden wäre eine Vertiefung wünschenswert gewesen.

Ein Vergleich der verschiedenen Gruppierungen von Adressatinnen und Adressaten zeigte, dass der sachliche Lernzuwachs von Teilnehmenden aus dem Bereich der Eine-Welt-Arbeit insgesamt positiver gesehen wurde als von Personen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung.

Die Teilnehmenden wurden zudem nach der Verzichtbarkeit von Inhalten gefragt. An allen Standorten wurde deutlich, dass ein größerer Teil der Teilnehmenden keinen der Inhalte für überflüssig gehalten hat. Der Themenbereich Globales Lernen/Bildung für Nachhaltige Entwicklung scheint nach den Angaben der Teilnehmenden zufrieden stellend abgedeckt worden zu sein.

Um die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen, wurden verschiedene der eingesetzten Methoden als hilfreich beschrieben. Neben dem Lerntagebuch und verschiedenen Hausaufgaben scheint insbesondere im Angebot von Lernpartnerschaften eine Chance zu liegen, selbst organisierte Lernprozesse anzuregen. Die Lernpartnerschaften wurden von einigen als hilfreich, von anderen als organisatorisch schwer realisierbar beschrieben. Positiv an Lernpartnerschaften sei die Teamorientierung und -stützung, um eigene Gehversuche als Multiplikator oder Multiplikatorin optimal vorbereiten zu können. Aufgrund der teilweise regional und beruflich unterschiedlichen Teilnehmendenstruktur sowie unterschiedlicher privater Rahmenbedingungen ist es für manche Teilnehmenden schwer gewesen, die Chancen einer Lernpartnerschaft zu nutzen. Dabei ist auffällig, dass ein telefonischer Austausch wenig in Erwägung gezogen wurde, sondern die Nichtnutzung der Lernpartnerschaften vor allem daran festgemacht wurde, dass man nicht am selben Ort lebt und sich nicht relativ unproblematisch treffen könnte.

Die verschiedenen inhaltlichen Interessen der Teilnehmenden konnten zum Teil in den Praxisbegleitungen aufgenommen werden. Die Auswahl von Inhalten der Seminare in der Praxisphase lag weitgehend in den Händen der Teilnehmenden. An den einzelnen Standorten wurden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die Auswahl orientierte sich dabei vor allem an der Entwicklung der Praxisprojekte und den durch die Teilnehmenden wahrgenommenen Wissens- und Kompetenzdefiziten, die überwunden werden sollten.

Die Realisierung einer solchen Teilnehmendenorientierung erforderte eine dem Fortbildungsverlauf angepasste Feedbackkultur sowie Zeitfenster zur Reflexion. An verschiedenen Stellen der Fortbildungen wurde deutlich, dass Menschen im Dritten Lebensalter häufig mehr Zeit benötigen als zuvor geplant, um Inhalte und neue Methoden zu erarbeiten. Der Lernerfolg war dort größer, wo ausreichend Zeit für Austausch, Reflexion und Sicherung der Ergebnisse eingeplant wurde, wo die Arbeitsaufträge sehr dezidiert und transparent formuliert und die Arbeitsergebnisse zudem wertgeschätzt wurden.

Biographische Bezüge und Sinnorientierung

Von den Veranstaltern waren in der Ausschreibung zur Qualifizierung keine Altersgruppen besonders angesprochen worden. Zunächst unerwartet war daher, dass sich in der Mehrzahl Menschen anmeldeten, die selbst der Zielgruppe angehörten. Dies war ein Potenzial für die Fortbildung, aber für die Seminargestaltung eingangs ungewohnt. Damit rückten methodische Arrangements in den Mittelpunkt, die sich stark an den Lernbedürfnissen von Menschen im Dritten Lebensalter orientierten. Folglich ging es weniger um Fragen danach, wie Erwachsenenbildung allgemein mit Menschen dieser Zielgruppe organisiert werden könnte, sondern vielmehr darum, wie das Potenzial der zu schulenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Arbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter genutzt werden könnte. In das Zentrum rückten Fragen nach biographischen Bezügen eigenen Engagements und von Sinnfindung im Alter jenseits der aktiven Berufs- oder Familienphase.

Auffällig ist, dass die vielfältigen biographischen Bezüge, die in der Fortbildung hergestellt werden konnten, dann als positiv empfunden wurden, wenn sie mit neuen Erfahrungen und Wissen in Verbindung gebracht werden konnten. Dabei spielten die Anschlussfähigkeit ausgewählter Inhalte an eigene Horizonte eine bedeutsame Rolle und die Anknüpfung an biographisch bedeutsame und mit anderen teilbare Spiritualität. Damit konnten neue Erfahrungen der Fortbildung und Praxisbegleitung zu Sinnorientierungen im Spiegel der eigenen Biographie werden. Bedeutsam scheint in diesem Zusammenhang zu sein, dass Menschen im Dritten Lebensalter in der Situation sind, auf der Grundlage eigener Erfahrungen etwas ausprobieren zu können, das sich jenseits einer Mainstream-Sinnorientierung bewegt und ein mögliches Scheitern unproblematischer in Kauf genommen werden kann.

„Unsere Karrieren sind zunächst beendet und was wir tun ist ja freiwillig. Ich habe keinen Druck mehr und ich muss mich nicht unbedingt vordrängen, dass ich akzeptiert werde. Wenn ich mit meinen Ideen abgelehnt werde, gehe ich nach Hause und sammle Briefmarken oder gehe mit dem Hund spazieren!“

Bildung ist mehr als eine Motivation zu Engagement

Vor allem für jene Teilnehmenden, die aus Initiativen oder Nichtregierungsorganisationen kamen, war zunächst der Wunsch vorherrschend, mithilfe neu erworbenen Wissens im Rahmen eines Bildungsangebots Menschen zu politischem Engagement für eine Sache zu begeistern. Die inhaltliche Präsenz von Themenfeldern der Eine-Welt-Arbeit war aus dieser Perspektive gelungen, denn die Auseinandersetzung mit Themen wie Globalisierung, Nachhaltigkeit oder Gerechtigkeit und Solidarität bot wichtige Projektionen. Der explizite Anspruch Globalen Lernens, über ein Bildungsangebot Prozesse des Kompetenzerwerbs zu ermöglichen, trat dabei an einigen Stellen in den Hintergrund bzw. war in den Fortbildungen als Anliegen nicht immer leicht nachzuvollziehen. Wir sehen es als eine Stärke des Vorhabens, zwischen den beiden Polen vermittelt zu haben und versucht zu haben, Eine-Welt-Engagement als Bildungsmöglichkeit zu nutzen. Deutlich wird dies auch in verschiedenen Praxisprojekten, in denen explizit versucht wird, über eine Auseinandersetzung mit Eine-Welt-Themen methodisch gerahmte Lernarrangements zu schaffen.

In der Evaluation des Vorhabens wurde nach den Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für Globales Lernen im Dritten Lebensalter gefragt. Die Analyse von Praxisprojekten verdeutlicht, dass vor allem jene Initiativen erfolgreich waren, die Bildungsprozesse ermöglichen. Dabei lag die Stärke darin, Rahmenbedingungen für Selbstlernprozesse zu initiieren und nicht – wie häufig in der Eine-Welt-Arbeit angestrebt – politische Inhalte zu transportieren.

Vor diesem Hintergrund war es angemessen, die Fortbildung konsequent im Sinne Globalen Lernens bzw. einer Bildung für Nachhaltigkeit anzulegen. Die Vermittlung von Kompetenzen und die Bedeutung von Bildung für die Entfaltung der Persönlichkeit sind wichtige Rahmenbedingungen für Engagement. Soziale Erfahrungen und vor allem die Möglichkeit, in diesen Aktivitäten soziale Gemeinschaft zu erfahren, sind zentrale Motivation. Daher ist die Entwicklung von Engagement ein gewünschter und begrüßter Nebeneffekt von Bildung – nicht aber der Mittelpunkt der Veranstaltung. Hier stehen vielmehr die Bildungsprozesse der Teilnehmenden im Vordergrund.

Theorie-Praxis-Interdependenz als Stärke

Innerhalb der Fortbildungen gab es zwar in der Mehrzahl theoretische Inputs, diese wurden gleichwohl durch verschiedene praxisorientierte Aspekte unterstützt und so an die konkrete Umsetzung in den Tätigkeitsfeldern der Teilnehmenden rückgebunden. Bedeutsam waren in diesem Zusammenhang die Exkursionen an den einzelnen Standorten zu verschiedenen Arbeitsfeldern der Eine-Welt-Arbeit, mit denen in unterschiedlicher Weise zu Globalem Lernen oder einer Bildung zur Nachhaltigkeit motiviert werden kann. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch die Internet-Recherche-Arbeit zwischen der ersten und zweiten Fortbildungseinheit, in der sich die Teilnehmenden mit Akteuren der Eine-Welt-Arbeit beschäftigen sollten und so – eher beiläufig – Kompetenzen im Umgang mit dem Internet auffrischen oder neu erwerben konnten.

Die beiden Fortbildungseinheiten zur Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mündeten in eine Praxisphase, in der die Teilnehmenden Praxisprojekte durchführen sollten und dabei im Rahmen von weiterqualifizierenden Praxistreffen begleitet werden sollten.

Alle Personen, die die Fortbildung abgeschlossen haben, führten ein eigenes Praxisprojekt durch, in dem in unterschiedlicher Intensität neu erworbene inhaltliche und methodische Kompetenzen aus den Fortbildungen umgesetzt wurden. Manche der Vorhaben waren auf längere Zeit angelegt und dauerten bis weit über das Ende der Fortbildung an. Es ist sehr unterschiedlich, wie viele Einzelveranstaltungen hinter einem Projekt stehen – manche haben einen Abend mit fünf Personen durchgeführt, andere Seminarreihen mit bis zu vierzehn Seminartagen und jeweils dreißig Teilnehmenden. Andere haben neue Konzepte für Organisationen entwickelt oder kulturelle Veranstaltungen initiiert.²⁸

Berücksichtigung intergenerationeller Aspekte

In einer ganzen Reihe von Praxisprojekten wird deutlich, dass eine Engführung auf das Dritte Lebensalter zu kurz greift. Verschiedene Teilnehmende verweisen darauf, dass die Konzentration auf Menschen im Dritten Lebensalter nicht ausreicht und dem Anspruch von Globalem Lernen in der Praxis nicht gerecht wird. Vor Ort gebe es nur in seltenen Fällen altershomogene Gruppen. Darüber hinaus wird auch der Austausch zwischen Jung und Alt als bedeutsam eingeschätzt, um gemeinsam Wege zu finden, wie die Zukunft gestaltet werden kann. Verschiedene der Teilnehmenden haben sich daher für einen pragmatischen Umgang mit diesem Problem entschieden. Im Anschluss an die Nachhaltigkeitsdebatte haben sie ihre Praxisprojekte für Altersgruppen über das Dritte Lebensalter hinaus geöffnet und so – eher beiläufig – an verschiedenen Stellen Anknüpfungsmöglichkeiten für intergenerationelle Lernprozesse erprobt.

²⁸ Die Vielfalt der Praxisprojekte wird exemplarisch in Kapitel 3 dieses Werkbuches aufgezeigt.

5 Ausblick: Grenzen, Chancen und Perspektiven des Vorhabens

BARBARA ASBRAND/RALPH BERGOLD/PETRA DIERKES/GREGOR LANG-WOJTASIK

Mit dem Modellprojekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ sollten Möglichkeiten erprobt werden, welche konzeptionellen und praktischen Schnittstellen zwischen Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter, Eine-Welt Engagement, Nachhaltigkeit und Globalem Lernen umsetzbar sind.

Abschließend wollen wir als Herausgeberinnen und Herausgeber daher folgenden Fragen nachgehen: Wissen wir nach Abschluss des Vorhabens mehr darüber, was Globales Lernen im Dritten Lebensalter bedeutet? Welche Erfahrungen ergeben sich für dieses spezielle Arbeitsfeld aus dem Verlauf der Fortbildung? Welche Ideen und Konzepte wurden entwickelt? Inwieweit bietet das Werkbuch Praktikerinnen und Praktikern hilfreiche oder inspirierende Anregungen für ihre Arbeit in der Erwachsenenbildung oder in Gruppen und Initiativen der Eine-Welt-Arbeit?



Exkursion im Weltladen (Foto: Petra Dierkes)

Die Beantwortung der letzten Frage überlassen wir den Lesern und Leserinnen. Wir haben mit dem Schreiben dieses Werkbuches den Wunsch verbunden, Erfahrungen aus dem Projekt auf der konzeptionellen Ebene, für die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie als Anregung für Praxisprojekte des Globalen Lernens bzw. der Eine-Welt-Arbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter weiterzugeben und für andere nutzbar zu machen.

Der Frage, inwiefern das Vorhaben die Schnittstelle zwischen Globalem Lernen und der Bildungsarbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter bearbeitet hat, werden wir im Folgenden mit einigen abschließenden, zusammenfassenden Überlegungen nachgehen. Dabei konzentrieren wir uns auf drei thematische Aspekte, die sich aus der Verbindung von Eine-Welt-Arbeit, Bildungsarbeit und der Fokussierung auf das Dritte Lebensalter ergeben.

Globale Herausforderungen – der politische Anspruch

Die Spannung zwischen der Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen einerseits und den klar definierten politischen, christlich-sozialethisch motivierten Werten der Eine-Welt-Arbeit andererseits, in deren Kontext sich Globales Lernen ereignen kann, zog sich wie ein roter Faden durch das Projekt. Diese Spannung zeigt sich zwischen dem *Bildungskonzept Globalen Lernens* und dem *politischen Engagement* von Hilfswerken, Nichtregierungsorganisationen oder Initiativen für Gerechtigkeit, Solidarität und Nachhaltigkeit in der Eine-Welt-Arbeit. Damit verbunden ist eine Spannung zwischen dem *politisch-ethischen Anspruch der Eine-Welt-Arbeit* und dem Verständnis von *Erwach-*

senenbildung als Bildungsangebot, das Menschen im Dritten Lebensalter biographisch relevante, der eigenen Identitätsarbeit dienende Lernprozesse ermöglicht.

Die Debatten um diese Spannungen fanden ihren Platz in den Diskussionen der Fachtagungen, die im Rahmen des Projektes durchgeführt wurden. Auch sind sie in die Texte dieses Werkbuches zu den Grundlagen Globalen Lernens im Dritten Lebensalter eingeflossen. Gleichwohl besteht hier nach wie vor Diskussionsbedarf. Es bleibt eine Herausforderung für weitere Theoriearbeit, wie die Wertorientierung des Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit den Prämissen Gerechtigkeit, Solidarität und Nachhaltigkeit in einem Bildungskonzept begründet werden kann, das Lernen als einen individuellen und ergebnisoffenen Prozess beschreibt und mit dem der Erwerb von Kompetenzen gefördert werden soll.

Diese Spannung war auch während der Fortbildungsseminare präsent. Dort ging es immer wieder sowohl um Globales Lernen als Kompetenzerwerb als auch um die normative Frage nach dem guten Leben, um die Motive von Engagement und die zugrunde liegenden Wertorientierungen. Die in die-



Fortbildungsgruppe Freising (Foto: Petra Dierkes)

sem Werkbuch exemplarisch dokumentierten Inputs, welche für die Teilnehmenden von großer Bedeutung waren und deshalb in dieses Werkbuch aufgenommen wurden, verdeutlichen dies.

Die in diesem Werkbuch beschriebenen Praxisprojekte zeigen exemplarisch, wie sich das Verhältnis zwischen Globalem Lernen und politischem Engagement der Eine-Welt-Arbeit in der Praxis darstellen kann. Dabei wird deutlich, dass Lernen und Engagement in einem sich gegenseitig befruchtenden Zusammenhang miteinander verwoben sind, in dem offensichtlich eher

das politische bzw. bürgerschaftliche Engagement zum (Weiter-)Lernen motiviert als umgekehrt. Bildung hat so einen Selbstzweck im Sinne individuell bedeutsamer Lernprozesse – eingebunden, aber nicht vereinnahmt durch die politischen Anliegen der Eine-Welt-Arbeit. Die Initiativen dieser Arbeit sind hier Lernorte für selbst organisiertes bzw. informelles Lernen. Es gibt aber auch Beispiele, in denen praktisches Eine-Welt-Engagement ergänzt wird um intentionale Bildungsangebote oder Projekte, in denen sich Erwachsenenbildungseinrichtungen der Eine-Welt-Arbeit öffnen.

Dies ist ein starkes Plädoyer für mehr Kooperationen zwischen der Erwachsenenbildung (auch auf gemeindlicher Ebene) und den Initiativen und Gruppen der Eine-Welt-Arbeit. Es gibt offensichtlich das Potenzial, Globales Lernen als pädagogische Dimension innerhalb der Eine-Welt-Arbeit durch Kooperationen mit Pädagogen und Pädagoginnen zu stärken. Auch die Fortbildung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen im Bereich der Eine-Welt-Arbeit sollte in Zukunft fortgesetzt bzw. intensiviert werden: Pädagogische Kompetenzen der Eine-Welt-Engagierten (z. B. für Gesprächsführung oder die Leitung von Gruppen) unterstützt selbst organisierte Lernprozesse in Gruppen durch Menschen, die zur Begleitung der Ehrenamtlichen befähigt werden. In der Fortbildung und Beratung der Multiplikatoren und Multiplikatorinnen der Eine-Welt-Arbeit sollten sich die kirchliche Erwachsenenbildung und die Hilfswerke deshalb in Zukunft weiterhin engagieren.

Selbst organisiert und biographisch orientiert – die Lernprozesse

Eine Schnittstelle zwischen Globalem Lernen bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Lernen von Menschen im Dritten Lebensalter ist die Forderung nach Lernarrangements, innerhalb derer vielfältige Lernangebote gemacht und selbst organisierte Lernprozesse ermöglicht werden. Die reichhaltige Lebenserfahrung und der große Wissensschatz, auf die Menschen im Dritten Lebensalter zurückgreifen können, vervielfältigt die Verschiedenheit individueller Zugänge zu Themen und Fragestellungen des Globalen Lernens. Damit wird biographisch orientiertes Lernen mit zunehmendem Alter der Lernenden immer bedeutsamer.

Die Erfahrungsberichte und Schlaglichter aus der Fortbildung und der Praxisbegleitung beschreiben methodische Arrangements, die das aktive, selbst bestimmte und biographisch orientierte Lernen der Teilnehmenden ermöglichen. Die Beispiele dokumentieren eine große methodisch-didaktische Vielfalt in der Planung und Durchführung der Fortbildung und der Praxisbegleitung.

Die Chancen für individuelles, vielfältiges, informelles und selbst organisiertes Lernen in den dargestellten Praxisprojekten zum Globalen Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter sind zahlreich. Gleichwohl zeigt sich in der Reflexion der Praxisprojekte, dass explizite biographische Bezüge im Sinne biographischen Lernens, welches für ältere Menschen eine besondere Bedeutung hat, oder gar die Thematisierung des Alter(n)s in den Bildungsangeboten zum Globalen Lernen erst in Ansätzen realisiert wurde.

Hier ist die Weiterarbeit der Projekte wünschenswert – möglicherweise auch vernetzt mit der Misesor-Initiative „einfach anders altern“, die auf globale Themen *und* die Frage nach dem Älterwerden ausgerichtet ist. Biographisches Lernen zu globalen Fragen sollte in Zukunft ein stärkeres Gewicht in der (kirchlichen) Erwachsenenbildung und in der Gemeindearbeit haben.

Individuell und vielfältig – die Adressatinnen und Adressaten

Ein Ausgangspunkt der Projektplanung war die Annahme, dass mit der so genannten 68er-Generation Menschen in das Dritte Lebensalter kommen, die es gewohnt sind, sich gesellschaftlich zu engagieren, und für die die sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre (Dritte-Welt-Solidarität, Frieden, Umwelt) Teil ihrer politischen Sozialisation waren. Die Annahme war ferner, dass Teilnehmende aus dem Bereich der Erwachsenenbildung zumeist mit geringeren Kenntnissen der Eine-Welt-Arbeit und Eine-Welt-Engagierte mit weniger Erfahrungen in der Erwachsenenbildung an der Qualifizierung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren teilnehmen würden. Im Projektverlauf zeigte sich, dass die Heterogenität in der Gruppe der Teilnehmenden, die überwiegend der Altersgruppe der 55- bis 70-jährigen angehörten, sehr viel größer war als erwartet. Für viele langjährig Engagierte war Eine-Welt-Arbeit eine Selbstverständlichkeit, andere hörten während der Fortbildung zum ersten Mal von Themen wie Globalisierung oder Nachhaltigkeit. Die Zuordnung zur Erwachsenenbildung einerseits bzw. zur Eine-Welt-Arbeit andererseits erwies sich ebenso wenig trennscharf wie die Unterscheidung zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen. So gab es hauptberufliche Erwachsenenbildner und -bilderinnen, die sich ehrenamtlich in der Eine-Welt-Arbeit engagieren. Auch gab es Eine-Welt-Aktive mit praktischen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Ferner zeigte sich, dass jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin sein bzw. ihr eigenes Tempo etwa bei der Annäherung an das Konzept Globalen Lernens oder bei der Entwicklung und Umsetzung einer Projektidee in der Praxisphase verfolgte.

Diese Erfahrung lässt vermuten, dass die individuelle Verschiedenheit innerhalb einer Generation größer ist als die vermeintlich gemeinsame Erfahrung der sog. 68er-Generation. Denn auch in den 1970er-Jahren waren längst nicht alle damals 20- bis 30-jährigen in der Dritte-Welt-Arbeit



Abschlussstagung mit allen Gruppen in Hofgeismar (Foto: Christoph Albuschkat)

oder in der Friedensbewegung aktiv. Vieles spricht dafür, dass mit zunehmendem Alter, aufgrund der größeren Bedeutung unterschiedlicher Lebens- und Lernerfahrungen, die Verschiedenheit der Individuen innerhalb einer Generation zunimmt. Ebenso scheinen Berührungspunkte von Jungen und Alten, die sich gemeinsam in einer Bürgerinitiative oder in einer Dritte-Welt-Gruppe engagieren, mindestens genauso bedeutsam zu sein wie die generationsspezifischen Erfahrungen einer Altersgruppe. Es geht somit sowohl um intergenerationelle als auch um milieuspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die im Sinne Globalen Lernens mit Menschen im Dritten Lebensalter konstruktiv genutzt werden können.

Im Verlauf des Projektes „Gut Leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“ stellte die Heterogenität der Teilnehmenden eine der größten Herausforderungen in der Durchführung der Fortbildung dar. Viel Zeit wurde an den Standorten darauf verwendet, die verschiedenen Erwartungen und Forderungen an den Verlauf und die Inhalte der Fortbildung zu diskutieren und miteinander in Einklang zu bringen. Im Rückblick ist deutlich geworden, dass die Entscheidung einer Modularisierung der Fortbildung ein Schritt in die richtige Richtung war. Gleichwohl hätte dies noch konsequenter umgesetzt werden können. An fast allen Standorten haben Teilnehmende über die persönliche Bereicherung und die fachlichen Anregungen berichtet, die sie durch den Austausch mit anderen Teilnehmenden gewonnen haben. Insofern scheint es nachahmenswert, in einem Qualifizierungsprojekt unterschiedliche Menschen zusammenzubringen und den Austausch untereinander und das Voneinander-Lernen – durch entsprechende methodische Arrangements – anzuregen.

In den Praxisprojekten haben verschiedene Teilnehmende die intergenerationelle Herausforderung auf ihre Weise gelöst: Sie haben die Zielgruppe ihrer Projekte nicht auf Menschen im Dritten Lebensalter begrenzt, sondern ausdrücklich verschiedene Altersgruppen angesprochen. So entstanden zahlreiche Praxisprojekte intergenerationellen Lernens, in denen Menschen unterschiedlichen Alters ihren gemeinsamen Interessen nachgehen und voneinander und miteinander lernen.

Insofern ist es folgerichtig, dass sich die KBE in einem weiteren Projekt, das im Frühjahr 2006 beginnt, mit den Möglichkeiten intergenerationellen Lernens im Kontext der Nachhaltigkeit beschäftigt. Diesem Folgeprojekt wünschen wir gute Ideen und visionäre Kraft.

Noah – eine biblische Leitfigur für Globales Lernen im Dritten Lebensalter

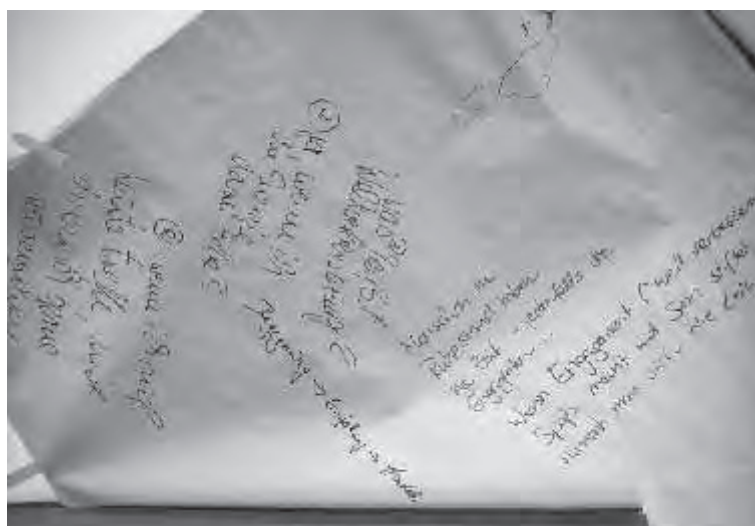
Noah ist ein biblischer Hoffnungsträger, der als ein „gerechter, untadeliger Mann unter seinen Zeitgenossen“ (Gen 6,9) für die Bewahrung und Rettung der göttlichen Schöpfung eintritt. Im Alter von sechshundert Jahren (Gen 8,13) hat er die Sintflut erlebt und überlebt und hat nach der Flut noch dreihundertfünfzig Jahre gelebt. Er wurde somit insgesamt neunhundertfünfzig Jahre alt. Ein wahrhaft biblisches Alter! Visionär könnte man fragen, ob nicht bereits in diesem biblischen Bild ein Hinweis für das Modellprojekt zum Globalen Lernen im Dritten Lebensalter und ob in Noah und seinem Handeln ein Kristallisationspunkt für die weiteren Perspektiven dieses Projektes liegt.

Mit Noah wird in der Bibel verdeutlicht, dass ein Überleben angesichts globaler Bedrohungen möglich ist und dass daraus neue Hoffnung wachsen kann und sich zukunftsfähige Perspektiven eröffnen.

Noah hat

- sich frühzeitig gesellschaftliche Prozesse bewusst gemacht, obwohl andere von einer überzogenen Panikmache abgeraten haben,
- Initiativen ergriffen und Gestaltungen vorgenommen, wie z. B. den Bau seiner Arche, obwohl andere darüber gespottet haben,
- sich auf das Wesentliche konzentriert und sich nicht in der Vielfalt verzettelt,
- gleichzeitig sein Handeln der Komplexität angemessen gestaltet; denn um das Überleben von Tieren und Menschen zu sichern, nahm er von allen Tieren nur zwei Exemplare mit, was ausreichend war,
- eine Handlungsoption auch unter der Bedingung einer offenen und unsicheren Zukunft entwickelt und umgesetzt, denn er konnte nicht wissen, wie die Sintflut ausgehen würde,
- auf Gott, die Lernfähigkeit der Menschen und seine eigenen Kompetenzen vertraut, was ihm Sicherheit gab.

Noah und der Regenbogen sind Symbole für christlich bewegte Initiativen der Überlebensbewegungen des letzten Jahrhunderts und darüber hinaus. Die Geschichte ist bis heute Bezugspunkt in der theologischen und politischen Arbeit über Generations- und Konfessionsgrenzen hinweg. Mit Noah haben die verschiedenen Impulse des Modellprojekts einen Wegbegleiter, um Globales Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter und darüber hinaus anzuregen.



Gedanken zum Engagement (Foto: Christoph Albuschkat)

6 Literatur

- Appadurai, A.** (1990): Disjuncture and Difference in the Global Culture Economy. In: Featherstone, M. (Hg.): Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. London, S. 295–310.
- Asbrand, B.** (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 3, S. 13–19.
- Asbrand, B.** (2003): Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg., H. 2, S. 7–13.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.** (2002a): Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 1, S. 42–44.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.** (2002b): Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft? Anmerkungen zum „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 2, S. 31–34.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.** (2005): Gestaltungskompetenz messen? Anmerkungen zur Abschlussevaluation des BLK-Programms „21“ In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 4, S. 37–39.
- Asbrand, B./Scheunpflug, A.** (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 469–484.
- Barz, H./Kampik, W./Singer, T./Teuber, S.** (2001): Neue Werte, neue Wünsche. Wie sich Konsummotive auf Produktentwicklung und Marketing auswirken. Delphi-Studie Future Values. Regensburg.
- Barz, H./Tippelt, R.** (2002): Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung, München
- Beck, U.** (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main.
- Becker, S./Rudolph, W.** (1994): Handlungsorientierte Seniorenbildung. Opladen.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2001): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Bohnsack, R.** (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

- Bortz, J.** (2004⁶): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Bourn, D.** (2001): Global Perspectives in Lifelong Learning. In: Research in Post-Compulsory Education, 6. Jg., H. 3, S. 325–338.
- Brandstetter, G./Kellner, W.** (2000): Freiwilliges Engagement, Lernen und Demokratie (Ring Österreichischer Bildungswerke). Wien.
- Broescher, P./Naegele, G./Rohleder, Ch.** (2000): Freie Zeit im Alter als gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 35–36.
- Brumlik, M.** (2004²): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Berlin/Wien.
- BSfASFF – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen** (2004; Hg.): Freiwilligensurvey Bayern 2004. Ergebnisse und Trends. München.
- Bühler, H.** (1996): Perspektivenwechsel? Unterwegs zu ‚globalem Lernen‘. Frankfurt am Main.
- BUND/Misereor** (1996; Hg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie. Basel/Boston/Berlin.
- Castells, M.** (2002a): Das Informationszeitalter I. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen.
- Castells, M.** (2002b): Das Informationszeitalter II. Die Macht der Identität. Opladen.
- Castells, M.** (2003): Das Informationszeitalter III. Jahrtausendwende. Opladen.
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S.** (1994; Hg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi.
- Deutsche Shell** (2002; Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main.
- Development Education Association** (2001): Global perspectives in education. The contribution of development education. London.
- Dierkes, P.** (2005): Gut leben in der einen Welt. Globales Lernen im Dritten Lebensalter. In: EB – Erwachsenenbildung, 51. Jg., S. 176–178.
- Dritte-Welt-Haus Bielefeld/BUND/Misereor** (1997; Hg.): Entwicklungsland Deutschland. Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung. Ein Schaubilderbuch. Wuppertal.
- Ebertz, M.** (2000): Formen und Voraussetzungen von Solidarität heute. In: Metz, J. B./Kuld L./Weisbrod, A. Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg/Basel/Wien, S. 37–52.
- Flick, U.** (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Flick, U./Kardorff, E. V./Steinke, I.** (2000; Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek.
- Forum Fairer Handel** (2005): Fairer Handel – für eine gerechte Welt. Informationsfaltblatt.

- Forum Schule für Eine Welt** (1995): Lernziele für eine Welt. Jona.
- Fountain, S.** (1996): Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Praxis Pädagogik. Braunschweig.
- Führung, G.** (1996): Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster.
- Führung, G.** (1998): Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit (hg. v. DED). Berlin.
- Geisz, M./Melcher, N.** (2002; Red.): Praxisbuch Globales Lernen. Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit (hg. v. Solidarisch leben lernen e. V.). Frankfurt am Main.
- Giddens, A.** (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main.
- Grober, U.** (2004): Das gute Leben neu denken. Kulturelle Ressourcen für ein solares Zeitalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37.
- Haan, G. de/Harenberg, D.** (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn.
- Habermas, J.** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main (2 Bde).
- Habermas, J.** (2004): Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit. Lebensgeschichtliche Wurzeln von zwei Gedankenmotiven. In: Habermas J.: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main, S. 15–26.
- Haegle, S.** (2002): Ehrenamt und Professionalisierung – ein Modell mit Zukunft? In: Weltläden Aktuell, H. 83, S. 25–26.
- Heger, R.-J.** (1989): Erwachsenenbildung. In: Lenzen D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe (unter Mitarb. von Friedrich Rost). Reinbek, S. 407–424.
- Heidenreich, H.** (1985): Handlungstheorie und Handlungsrisiko. Versuch einer pädagogischen Mikroanalyse zum pädagogischen Paradox. In: Brachel H.-U. v./Mette, N. (Hg.): Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften. Freiburg (Schweiz)/Münster, S. 254–271.
- Heidenreich, H.** (2001): Ernst Lange. In: Mette, N./Rickers, F. (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn (2 Bde. u. CD-ROM), S. 1151–1152.
- Heidenreich, H.** (2002): Bildung im 4. Alter. Neue Leitlinien der KBE-Kommission Altenbildung. In: EB – Erwachsenenbildung, 48. Jg., S. 63–65.
- Heidenreich, H.** (2004): Personales Angebot als Kernkonzept praktisch-theologischen Handelns. Zu seiner Rekonstruktion, Rezeption und Interpretation nach dem Würzburger Synodenbeschluss von 1975. Münster/Hamburg/London.
- Heidenreich, H.** (2005): Bildung im 4. Alter – eine Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung. In: Vanderheiden, E. (Hg.): Der Mensch lernt niemals aus! Konzepte und Anregungen für eine Bildungsarbeit im 4. Lebensalter (i. A. der Kath. Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e. V.). Mainz, S. 170–179.

- Hufer, K.-P.** (2005): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 300–325.
- Hurrelmann, K./Ulich, D.** (1998; Hg.): (Neues) Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim.
- KBE – Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung** (o.J.; 1992), Bildungspolitische Grundsätze. Hirschberger Erklärung der KBE. Bonn.
- KBE – Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung** (2002; Hg.): Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im 3. und 4. Alter. Bonn.
- Keupp, H.** (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt am Main.
- Keupp, H.** (1999): Identitätskonstruktionen. Reinbek.
- Klingenberger, H.** (2003): Lebensmutig. München.
- Kohli, M. u. a.** (1993): Engagement im Ruhestand. Opladen.
- Knoll, J.** (2003¹⁰): Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim/Basel.
- Krüger, H.H.** (2000): Stichwort Qualitative Forschung: In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 3, S. 323ff.
- Lange, E.** (1980): Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche München/Gelnhäusen.
- Langmaack, B.** (1997): Ungeplanter Ruhestand. Stuttgart.
- Lang-Wojtasik, G.** (2003): Concepts of global learning – the German debate. In: Development Education Journal, 10. Jg. H. 1, S. 25–27.
- Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheit, C.** (2003; Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt am Main/London.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A.** (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 2, S. 2–7.
- Laslett, P.** (1995²): Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns (A Fresh Map of Life). Weinheim/München.
- Lenzen, D.** (1989; Hg.): Pädagogische Grundbegriffe (unter Mitarb. von Friedrich Rost). Reinbek.
- Luhmann, N.** (1975): Die Weltgesellschaft. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Band 2. Opladen, S. 51–71.
- Luhmann, N.** (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Metz, J.B.** (1977): Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz.
- Metz, J.B./Kuld, L./Weisbrod, A.** (2000; Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg/Basel/Wien.

- Misereor/Brot für die Welt/Friedrich-Ebert-Stiftung** (2000; Hg.): Entwicklungspolitische Wirkungen des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Aachen (Download: www.misereor.de/fileadmin/user_upload/Medienkatalog/12-2005/Studie-Fairer-Handel.pdf).
- Misereor/KBE** (2005; Hg.): Misereor ALTERnativen, H. 8 „Altern in Würde? Mexikanische Provokationen“. Aachen.
- Mollenhauer, K.** (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Eine Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München.
- Nationaler Aktionsplan für Deutschland** (2005): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Berlin.
- North-South-Center of the Council of Europe** (2002; Hg.): A European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education to the Year 2015. Maastricht.
- Ökumenische Initiative Eine Welt/BUND** (2003): Die Erd-Charta, Diemelstadt-Wethen.
- Opaschowski, H.** (1998): Leben zwischen Muß und Muße. Die ältere Generation: Gestern. Heute. Morgen. Hamburg.
- Opaschowski, H.** (2004): Der Generationenpakt. Das soziale Netz der Zukunft. Darmstadt.
- Osler, A./Vincent, K.** (2002): Citizenship and the Challenge of Global Education. London.
- Peukert, H.** (1978): Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt am Main.
- Peukert, H.** (1981): Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft, S. 61–70.
- Peukert, H.** (1983): Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., S. 195–217.
- Robertson, R.** (1992): Globalization: Social Theory and Global Culture. London.
- Robertson, R.** (1995): Glocalization, Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, M./Lash, S. et al (Hg.): Global modernities. London 1995, S. 25–44.
- Sander, W.** (2005; Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Scheunpflug, A.** (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 9–14.
- Scheunpflug, A.** (1996): Globalization as a Challenge to Human Learning. In: Education, 54. Jg., S. 7–16.
- Scheunpflug, A.** (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin.
- Scheunpflug, A.** (2003): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 2, S. 159–172.

- Scheunpflug, A./Asbrand, B./Bergmüller, C./Lang-Wojtasik, G.** (2005): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Lernen im Spannungsfeld zwischen Solidarität und der Befriedigung eigener Bedürfnisse. In: EB – Erwachsenenbildung, 51. Jg., S. 195–197.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K.** (2000; Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt am Main.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.** (2002²): Globales Lernen. Stuttgart.
- Scheunpflug, A./Seitz, K.** (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt am Main (3 Bde).
- Schiffers, H.** (1960): Der Schulgeograph vor dem Problem „Entwicklungsländer“. In: Geographische Rundschau, H. 10, S. 385–390.
- Schmid, W.** (2000): Der Lebensstil des ökologischen Selbst. In: Schmid, W.: Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst, Frankfurt am Main, S. 127ff.
- Schmitt, R.** (1997; Hg.): Eine Welt in der Schule. Klasse 1–10. Frankfurt am Main.
- Schößwender, B.** (2002): Wer bewegt die Bewegung? In: Weltläden Aktuell, H. 83, S. 20–22.
- Schößwender, B.** (2003): Lernanlass, Lernort, Lerninhalt. Bildung aus der Perspektive der Fair-Handels-Bewegung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg., H. 2, S. 2–6.
- Schwenk, B.** (1983): Verhältnis (pädagogisches). In: Lenzen, D./Mollenhauer K. (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart/Dresden, (NA) 1995, S. 582–587 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1).
- Seitz, K.** (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Paradigmenwechsel oder Mogelpackung? In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 22. Jg., H. 2, S. 32–35.
- Seitz, K.** (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz** (1997): Unterricht zum Thema Dritte Welt/Eine Welt. Bonn.
- Selby, D.** (2000): Global Education as Transformative Education. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 23. Jg., H. 3, S. 2–10.
- Selby, D./Rathenow, H.-F.** (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Sennett, R.** (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Siebert, H.** (1984): Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart/Dresden (NA) 1995, S. 171–184 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11).
- Strauss, A./Corbin, J.** (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung Weinheim.
- Strauss, A./Corbin, J.** (1998²): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand/London/New Delhi.

- Tippelt, R.** (1999²): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen.
- Tremml, A. K.** (1980): Was ist Entwicklungspädagogik? In: Tremml, A. K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt am Main, S. 3–17.
- Tremml, A. K.** (1992): Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise. Bd. 1. Tübingen/Hamburg.
- Tremml, A. K.** (1996): Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 2–8.
- UNDP – United Nations Development Program** (1999): Bericht über die menschliche Entwicklung: Globalisierung mit menschlichem Antlitz (hg. v. d. Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen e. V.). Bonn.
- VENRO** (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).
- VENRO** (2005): „Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt“ Bonn (VENRO-Arbeitspapier Nr. 15).
- Verbraucher-Initiative** (2004): Who is Who im Fairen Handel. Sonderausgabe der Zeitschrift Verbraucher Konkret (kostenpflichtiger Download: www.verbraucher.com).
- Weinbrenner, P.** (1997): Zukunftsorientierung. In: Sander W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 128–140.
- Weltkommission für Umwelt und Entwicklung** (1987; Hg.): Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Download: www.nachhaltigkeit.aachener-stiftung.de).
- Wouters, G.** (2005): Zur Identitätsrelevanz von freiwilligem Engagement im dritten Lebensalter. Anzeichen einer Tätigkeitsgesellschaft? Herbolzheim.
- Wulf, C.** (2002): Globalisierung und kulturelle Vielfalt. Das Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion. In: Wulf, C./Merkel, C. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, S. 75–100.
- ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik** (2002), 25. Jg., H. 1 (Thema: Rio + 10. 10 Jahre nach dem Weltgipfel).
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.** (2002): Null zoff & voll busy. Die erste Generation des neuen Jahrtausends. Opladen.

7 Über die Autorinnen und Autoren

Eva-Maria Antz, Sonderschullehrerin, Referentin für Weiterbildung bei der Stiftung MITARBEIT, seit vielen Jahren haupt- und nebenberuflich tätig in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung; Arbeitsschwerpunkte: Freiwilligenarbeit und bürgerschaftliches Engagement, Methoden der Erwachsenenbildung, theaterpädagogische Arbeit.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Mitarbeit in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung, Seminarleitung am Standort Bad Saarow, Seminarleitung und Praxisbegleitung am Standort Bremen.
- Adresse: Kaiserstr. 123a, 50321 Brühl, E-Mail: evamariaantz@web.de

Dr. Barbara Asbrand, Grundschullehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, langjährige ehrenamtliche und hauptberufliche Tätigkeit im Fairen Handel (u. a. Fortbildung und Beratung von Ehrenamtlichen); bis Ende 2005 Post-doc-Stipendiatin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg, seit 1. März 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-empirische Bildungsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitung (gemeinsam mit A. Scheunpflug und G. Lang-Wojtasik), Mitarbeit in der Steuerungsgruppe und in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung, Referentin für Globales Lernen an den Standorten Bad Saarow und Freising, Mitherausgeberin des Werkbuchs.

Claudia Bergmüller M. A., Grund- und Hauptschullehrerin, Studium der Pädagogik und Religionspädagogik; derzeit Promotionsstipendiatin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg, Arbeitsschwerpunkte: Evaluation, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Fort- und Weiterbildung.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Mitarbeit bei der Evaluation des Projekts.

PD Dr. Ralph Bergold, Diplom-Theologe, Biologe, Pädagoge; Privatdozent für Religionspädagogik an der Universität in Bamberg; bis September 2005 Bundesgeschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn; seit 1. Oktober 2005 Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts, Bad Honnef.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Leitung der Steuerungsgruppe, Mitherausgeber des Werkbuchs.

Petra Dierkes, Diplom-Theologin, Referentin für Jugend- und Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt religiöse Bildungsarbeit, Fachbereichsleiterin für Persönlichkeitsbildung an der Familienbildungsstätte Bonn, danach zahlreiche Projektleitungen bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), Bonn.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Projektleiterin, Mitarbeit in der Steuerungsgruppe und in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung, Seminarleitung an den Standorten Bad Saarow und Freising, Mitherausgeberin des Werkbuchs.

Hermann Garritzmann, Diplom-Theologe, bis 1997 Regionalbildungsreferent im Erzbistum Paderborn, Berater in einem Projekt zur Qualitätssicherung, bis 2001 Moderator der Agenda-21-Prozesse im Kreis Höxter; derzeit Koordinator der internationalen Erd-Charta-Initiative in Deutschland und Geschäftsführer der Ökumenischen Initiative Eine Welt; 1998–2005 ehrenamtlich tätig im Bundesarbeitskreis der Misereor-Initiative „einfach anders altern“. † 10.2.2006

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Mitarbeit in der Steuerungsgruppe und in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung, Referent am Standort Freising, Seminarleitung und Praxisbegleitung am Standort Mainz.

Dirk Grossmann, Studium der kath. Theologie, Geographie und Pädagogik, seit 1984 hauptberuflich in der kath. Erwachsenenbildung tätig; Leiter eines regionalen katholischen Bildungswerkes; Gründungsmitglied der Misereor-Initiative „einfach anders altern“; Arbeitsschwerpunkte: Altersbildung und politische/entwicklungspolitische Bildungsarbeit.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Mitinitiator des Projekts, Mitarbeit in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung, Referent für „Bildung im Alter“ am Standort Mainz.

Dr. Hartmut Heidenreich, Diplom-Pädagoge, Diplom-Theologe, Supervisor (dipl.); derzeit Direktor des Bildungswerks der Diözese Mainz; Vorstandsmitglied der KBE und Vorsitzender der KBE-Kommission „Altenbildung“; Lehrbeauftragter für Pastoralpsychologie an der Phil. Hochschule der Pallottiner, Untermerzbach, sowie für Soziologie am Fachbereich Sozialwesen der Universität Bamberg; langjährige Erfahrungen in der entwicklungspolitischen Arbeit (z. B. Mitglied des entwicklungspolitischen Ausschusses von BDKJ und AEJ, Mitarbeit bei Peru-Solidaritätsprojekten; Mitbegründer des AlleWeltKino Mainz).

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Mitarbeit in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung, Standortvertreter in Mainz.
- Adresse: bw.direktor@bistum-mainz.de

Simone Holderried, Diplom-Pädagogin, Trainerin für Gruppendynamik (DAGG), selbstständig tätig als Trainerin, Beraterin und Moderatorin v. a. im Non-Profit-Bereich; langjährige ehrenamtliche und hauptamtliche Tätigkeit in der Jugendverbandsarbeit; ehrenamtliches Engagement im Fairen Handel.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Praxisbegleitung am Standort Bad Saarow.
- Adresse: Zum Rodderbruch 10, 50321 Brühl, E-Mail: simone.holderried@t-online.de

Brigitte Krecan-Kirchbichler, Diplom-Sozialpädagogin (FH), diplomierte TZI-Gruppenleiterin, Supervisorin, Erwachsenenbildnerin mit den Schwerpunkten Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung, Lernen in Gruppen, Persönlichkeitsentwicklung, Biografiearbeit, Theorie-Praxis-Transfer, Beratung, Projektarbeit; Pädagogische Mitarbeiterin an der Geschäftsstelle der KEB München und Freising e. V.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Praxisbegleitung am Standort Freising.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Grund- und Hauptschullehrer, Erziehungswissenschaftler, langjährige Erfahrungen mit entwicklungspädagogischen Studienreisen auf den indischen Subkontinent und in interkulturellen Arbeitsfeldern; derzeit Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte: internationale Bildungsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulpädagogik (Schultheorie).

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitung (gemeinsam mit A. Scheunpflug und B. Asbrand), Durchführung der Evaluation des Projektes, Mitherausgeber des Werkbuchs.

Bernd Möllers, Lehrer, seit 1971 hauptamtlich in der kath. Erwachsenenbildung, seit 1973 Päd. Leiter des Bildungswerkes der Katholiken im Lande Bremen, langjährige Erfahrung in der entwicklungs-politischen Arbeit.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Standortvertreter, Seminarleitung und Praxisbegleitung am Standort Bremen.

Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Grundschullehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte: naturwissenschaftliche Anthropologie, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildungsforschung.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitung (gemeinsam mit B. Asbrand und G. Lang-Wojtasik), Mitarbeit in der Steuerungsgruppe.

Birgit Schößwender, Diplom-Sozialarbeiterin (FH), langjährige ehrenamtliche und hauptberufliche Tätigkeit im Fairen Handel und in Lokalen Agenda-Prozessen u. a. als Beraterin für Weltläden und Aktionsgruppen beim Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB), zur Zeit freiberufliche Seminarleiterin, Moderatorin, Autorin.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Seminarleitung und Praxisbegleitung am Standort Mainz.
- Adresse: Kirschgartenstr. 30, 55270 Essenheim, E-Mail: birgit_schoesswender@yahoo.de

Jörg Siebert, Studium der Philosophie, Theologie und Sozialwissenschaften in Walberberg, Köln, Bonn und Berlin, Lektorats- und Lehrertätigkeit in Düsseldorf und Berlin, seit 1983 Mitarbeiter bei Misereor in Aachen. In der Abteilung „Bildung und Pastoral“ zuständig für den Bereich der Erwachsenenbildung.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Mitinitiator des Projekts, Mitarbeit in der Steuerungsgruppe und in der Arbeitsgruppe Konzeptentwicklung, Referent an den Standorten Bad Saarow und Bremen zu den Themen Eine-Welt-Arbeit und „Spiritualität und Solidarität“.
- Adresse: c/o Misereor, Mozartstraße 9, 52064 Aachen, E-Mail: siebert@misereor.de

Dr. Gerlinde Wouters M.A., Studium der Philosophie und Sozialpädagogik, 13 Jahre pädagogische Mitarbeiterin im Bereich Seniorenbildung im Münchner Bildungswerk; derzeit Referentin für gesellschaftspolitische Bildung im Bildungszentrum Kardinal Döpfner Haus in Freising; Arbeitsschwerpunkt u. a.: Freiwilliges Engagement im Dritten Lebensalter.

- Mitarbeit im Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“: Standortvertreterin, Referentin zu den Themen „Altersbilder“ und „Lernen im Dritten Lebensalter“, Seminarleitung und Praxisbegleitung am Standort Freising.
- Adresse: Bildungszentrum Kardinal Döpfner Haus, 85354 Freising

Dr. Angelika Zahrnt, Diplom-Volkswirtin; politisches Engagement in der Frauenbewegung, der Ökologiebewegung und der Kommunalpolitik; wissenschaftliche Mitarbeit beim Öko-Institut Freiburg und beim BUND; seit 1990 stellvertretende Vorsitzende, seit 1998 Vorsitzende des BUND; Mitglied im Rat für Nachhaltige Entwicklung, im Fernsehrat des ZDF sowie im Strategiebeirat Sozial-ökologische Forschung des BMBF.

- Adresse: BUND e. V., Am Kölnischen Park 1, 10179 Berlin, E-Mail: Angelika.Zahrnt@bund.net

Globales Lernen im Dritten Lebensalter

Seminarleiterinnen und Seminarleiter sowie Dozentinnen und Dozenten aus dem Arbeitsumfeld Erwachsenenbildung finden in diesem Werkbuch zahlreiche Anregungen zur Durchführung von Bildungsmaßnahmen zur Nachhaltigkeit und internationalen Gerechtigkeit. Zielgruppe sind Menschen im Dritten Lebensalter, also Personen, die am Ende der Berufstätigkeit bzw. am Beginn des Ruhestandes stehen. Es werden konzeptionelle und praktische Anregungen vorgestellt und Verbindungslinien zwischen der Erwachsenenbildung, dem Eine-Welt-Engagement, der Nachhaltigkeit und dem Globalem Lernen aufgezeigt. Im Mittelpunkt stehen die Themen Bürgerschaftliches Engagement und Globales Lernen mit älteren Menschen.

Dieses Werkbuch ist das Ergebnis des dreijährigen Modellprojektes „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“, das die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Zusammenarbeit mit dem bischöflichen Hilfswerk Misereor durchgeführt hat. Die wissenschaftliche Begleitung lag in den Händen des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Die deutsche UNESCO-Kommission hat dieses Fortbildungsprogramm als Offizielles Projekt der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet.